جامعة دمشق– كلية التربية
قسم التربية الخاصة

الفروق في مستوى معالجة المعلومات بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين بالمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين

بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في التربية
(تخصص تربية خاصة)

إعداد
منصور عبد الله صيَّاح

إشراف
الدكتور نبيل علي سليمان
الأستاذ المساعد في كلية التربية
جامعة دمشق

مشاركة
الدكتور محمد عبد الرزاق هويدي
الأستاذ المشارك في كلية الدراسات العليا
جامعة الخليج العربي

العام الدراسي
٢٠٠٥ – ٢٠٠٦ م

﴿ يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ﴾

صدق الله العلي العظيم

سورة المجادلة الآية ﴿ ١١ ﴾

شكر وتقدير

بسم الله الرحمن الرحيم، والحمد لله الذي خلق فسوى، وقدَّر فهدى، وعلَّم الإنسان ما لم يعلم. والصلاةُ والسلامُ على أشرف الخلق أجمعين، سيدنا محمد النبي الأمين، وعلى آله الطيبين الطاهرين، وصحابته الميامين، وبعد،،،

بداية أحمد الله سبحانه وتعالى الذي هداني وأعانني على القيام بهذا العمل العلمي، وأيدني بنخبة من الأساتذة الأفاضل، فكانوا خير موجهٍ ومرشد لي على درب العلم والمعرفة.

فيطيب لي أن أذكر بكل فخر واعتزاز الدكتور نبيل علي سليمان أستاذ التربية الخاصة المساعد بجامعة دمشق، وعميد كلية التربية بجامعة تشرين بالجمهورية العربية السورية (سابقا)، والذي تعجز الكلمات أمام فيض خلقه وكرمه، وسعة قلبه، أن تُوفيه حقه، فقد كان لي أخا ناصحا قبل أن يكون أستاذا ومرشدا، وقد أمدني بعطائه دون انتظار شكر أو رغبة في ثناء، حيث كان راعياً وموجهاً لي في هذا العمل منذ بدايته وحتى مرحلة اكتماله، فجزاه الله عني خير الجزاء.

كما يسعدني أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى الدكتور محمد عبد الرزاق هويدي، أستاذ التربية الخاصة المشارك، ومدير برنامج التخلف العقلي بجامعة الخليج العربي، الذي شرفني مرتين، الأولى عندما كان مشرفا على رسالتي في مرحلة الماجستير بجامعة الخليج العربي، والثانية عندما قبل أن يكون مشرفا مشاركا في هذه الدراسة على الرغم من مهامه الكبيرة، وانشغاله الذي لا ينقطع. وأنا أُدين له بالفضل الكبير في إنجاز هذا العمل، إذ تحمل معي عناء هذه الدراسة أخا ومرشدا وموجها، فأهدي إليه أسمى آيات الشكر والتقدير، مع خالص دعواتي الصادقة له بدوام الصحة والعافية.

كما يسعدني أن أقدم جزيل شكري وتقديري إلى الدكتور محمود طيوب أستاذ القياس والتقويم بكلية التربية بجامعة تشرين، لمراجعته الجانب الإحصائي للدراسة، وإلى الدكتور ياسر جاموس أستاذ القياس والتقويم، ورئيس قسم الصحة النفسية بجامعة دمشق الذي أمد الباحث بخبراته في الجانب الإحصائي.

كما أُقدم صادق امتناني إلى أستاذنا الكبير، الأستاذ الدكتور فتحي السيد عبد الرحيم، عميد كلية الدراسات العليا بجامعة الخليج العربي الذي ما بخل علي بسؤال أو توجيه، كما أتقدم بخالص شكري وتقديري لأساتذتي الأفاضل بجامعة الخليج العربي، وأخص بالذكر كل من: الأستاذ الدكتور فتحي مصطفى الزيات، أستاذ التربية الخاصة ومدير برنامج صعوبات التعلم، على توجيهاته العلمية والأخوية للباحث، والأستاذ الدكتور فتحي عبد القادر، أستاذ الإحصاء ومدير برنامج التعلم عن بعد، الذي استعان به الباحث كثيراً في مراجعة المعالجات الإحصائية لنتائج هذه الدراسة، والدكتور عبد

الناصر عبد الوهاب أنيس، الأستاذ المشارك ببرنامج صعوبات التعلم، على ما قدم للباحث من مساعدة علمية، والأستاذ الفاضل محمود عبد السلام، المحاضر بجامعة الخليج العربي، والذي مهما استخدمت من عبارات الشكر والثناء بحقه لن أوفيه حقه، فقد كان نعم الأخ، الذي ما أبدى تململا أو سأما من ترددي عليه مستفسرا تارة، ومستعينا بخبراته تارة أخرى في الجانب الإحصائي.

ولا يفوتني هنا أن أتقدم بعظيم الامتنان لمديرة إدارة التعليم الابتدائي بمملكة البحرين، الأستاذة عائشة عبد الغني، التي يسرت أمور تطبيق هذه الدراسة، ولإدارات مدارس العينة ومعلميها، اللذين قدموا للباحث كل عون، مما مكنه من تطبيق أدوات الدراسة وفق الخطة المنهجية لها. والشكر كل الشكر لأولئك التلاميذ اللذين كانوا المادة العلمية لهذه الدراسة، فلولاهم ما كان لهذه الدراسة أن تتحقق، فلهم من أعماق قلبي كل توفيق ونجاح.

والشكر موصول لكل من ساعدني أو شد من أزري، وهم كثيرون، فلهم مني أصدق أمنياتي، وخالص دعواتي لهم بالتوفيق والسداد.

وختاما لا يسعني إلا أن أتقدم بعظيم امتناني لجامعة دمشق التي احتضنني، فارتويت من عذب ينابيعها، وإلى الجمهورية العربية السورية التي شعرت فيها بالحب والأمان طوال فترة إعداد هذه الدراسة، فليحمها الله وشعبها من كيد الكائدين، ويُجنبها كل مكروه.

والحمد لله من قبل ومن بعد،،،

الباحث

إهداء

وفاءً وتقديراً وعرفاناً بالجميل، أهدي ثمرة جهدي هذا لروح والدي الطاهرة، الذي رباني فأحسن تربيتي، فلولاه ما كدت أن أصل، وكم كان يتمنى أن يراني وأنا أقترب من نيل هذه المرتبة العلمية.

كما أهدي هذا الجهد العلمي بأسمى آيات الحب والتقدير إلى والدتي الحنون، التي ما فتأت بالدعاء لي بالنجاح، وإلى توأم روحي زوجتي الغالية، وأم أبنائي الأعزاء التي وقفت معي منذ بداية مسيرتي الأكاديمية، مشجعة تارة، ومحاورة تارة أخرى، ومتابعة لكل خطوة أخطوها .

وأخيرا أهدي هذا العمل إلى صديقي ورفيق دربي علي سلمان زهير، الذي رافقني طوال رحلتي العلمية هذه، وكم كانت لتوجيهاته الصادقة، ونصائحه الأثر الأكبر في تحقيق هذا العمل، وكم استأنسنا بآرائنا معا، وتقاسمنا عناء دراستينا، وها نحن اليوم نحصد ما زرعناه معاً .

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

الباب الأول

الدراسة النظرية

- **الفصل الأول:** مدخل عام للدراسة .
- **الفصل الثاني:** صعوبات التعلم والفهم القرائي.
- **الفصل الثالث:** معالجة المعلومات والفهم القرائي من المنظور المعرفي.
- **الفصل الرابع:** الدراسات السابقة.

الفصل الأول

مدخل عام للدراسة

- **مقدمة الدراسة.**
- **مشكلة الدراسة.**
- **أسئلة الدراسة.**
- **أهمية الدراسة.**
- **أهداف الدراسة.**
- **فروض الدراسة.**
- **مصطلحات الدراسة.**

الفصل الأول

مدخل عام للدراسة

مقدمة الدراسة:

شهدت العقود الأخيرة من القرن العشرين اهتماماً متعاظماً بالمنحى المعرفي ودوره في تفسير الكثير من الظواهر التربوية والنفسية، حيث استطاع هذا المنحى أن يفرض الكثير من مصطلحاته ومفاهيمه نفسها على العملية التربوية بعامة، والعملية التعليمية التعلمية بخاصة.

وقد اهتم الكثيرون من علماء علم النفس المعرفي بمشكلات وقضايا وعوامل اكتساب المعرفة، وقد تباينت هذه الاهتمامات، وتنوعت وتنامت، بحيث شملت الأسس النفسية لاكتساب المعرفة وتمثيلها،

والاحتفاظ بها، وإعادة استرجاعها وإنتاجها وتوظيفها، كما تزايدت الاهتمامات بالمكونات البنائية أو التركيبية لنظم تجهيز المعلومات ومعالجتها، إضافة إلى عمليات التجهيز والمعالجة نفسها، وعوامل تنشيطها واستثارتها معرفيا وانفعاليا (الزيات، ١٩٩٨أ، ص١٨٥).

ومع التسليم بأن التعلم هو نشاط عقلي معرفي تنتظم من خلاله العديد من المفاهيم أو التكوينات المعرفية، كالبنية المعرفية، والاستراتيجيات المعرفية، ونظم تجهيز ومعالجة المعلومات، والانتباه، والذاكرة، تُعد معالجة المعلومات واحدة من أهم تلك المتغيرات المعرفية، لما لها من دور حيوي ومهم في تلك العملية العقلية، وتأتي أهميتها في فهم النشاط المعرفي كونها تنظر إلى العمليات العقلية ومنها عملية الانتباه، والإدراك، والذاكرة، والتفكير، على أنها مُتَّصَلٌ من النشاط المعرفي الذي يمارسه الأفراد في مواقف الحياة المختلفة.

وقد حاول علماء النفس المعرفي فهم القدرات العقلية بناءً على خصائص مكونات أو عمليات المعالجة، ويعتقدون أن البنية المعرفية بخصائصها وأبعادها تقف خلف فعالية معالجة المعلومات، وأن الفشل في عمليات المعالجة يرجع بالدرجة الأولى إلى الطبيعة الكمية والكيفية للبناء المعرفي **(Henny, 2004,p.112)**.

والبنية المعرفية بخصائصها الكمية والكيفية كما يرى ستيرنبرج **Sternberg (1991)** تلعب دوراً مهما في التغير المعرفي لدى الفرد في تفاعلها مع عمليات المعالجة، مع اختلاف الأنشطة المعرفية التي يمارسها، كما أن لطريقة تنظيم المعلومات من جهة، ومستوى معالجتها من قبل المتعلم من جهة أخرى أثراً في زيادة فاعلية الحفظ والتذكر لديه (في: الزيات، ١٩٩٨ب، ص ١٨٧).

وعلى الرغم من أن النموذج البنائي الذي وضعه اتكنسون وشيفرن **Atkinson & Shiffrin (1968)** في معالجة المعلومات هو النموذج الذي لا زال سائدا حتى الوقت الحالي، فإن نماذج أخرى قد ظهرت بعده منها: (أنموذج مستويات المعالجة **Levels of Processing Model**) لكريك ولوكهارت **Craik & Lokhart (1972)** ، واللذين افترضا أن المعلومات والمثيرات التي يستقبلها الفرد يجري تحليلها بسرعة على مستويات مختلفة من المعالجة، تتموضع على طول خط متصل، يبدأ من التحليل التمهيدي **Primary analysis** إلى التحليل الأكثر عمقا **Deeper analysis** (في: عبد الله، ٢٠٠٣، ص ٣٦).

ونتيجة لذلك، فقد جاء هذا التحول في الاهتمام بنوعية معالجة المادة موضوع التعلم أكثر من كميتها على يديهما – أي كريرك ولوكهالرت **Craik&Lokhart** – إذ يريان أن ديمومة التعلم تعتمد على مستوى المعالجة السطحي، أو المتوسط، أو العميق للمادة موضوع التعلم، لا على كمية الوقت المستغرق في تعلمها، أو عدد مرات تكرارها، كما كان الاعتقاد سائدا في وقت ما (كمحي، وكاتس، ١٨٩٨، ص ١٦٤). والقضية الأهم من وجهة نظرهما هي أننا مؤهلون للقيام بالإدراك عند مستويات

ذات معنى، قبل أن نقوم بتحليل المعلومات عند مستوى أكثر بساطة، ومن ثم فإن مستويات المعالجة تعكس مدى أوسع من عمليات المعالجة للمعلومات (سولسو، ١٩٩٦، ص ص ٢٣٧- ٢٣٨).

ومن ثم فإن ما يحدد الذاكرة في هذا الأنموذج هو مستوى عمق معالجة المعلومات عند استقبالها أول مرة، فكلما عُمقت معالجة المعلومات بدرجة أكبر، أصبح الفرد قادرا على تذكرها بشكل أسهل (الوقفي، ١٩٩٨، ص ٤٤٨) وذلك كون تلك المعالجة المتعمقة للمعلومات تعتمد على العمليات المعرفية مثل: الفهم، والتفكير، والاستدلال، والاستنتاج، والتجريد، والتعميم، والاستبصار، وليس على الربط العشوائي بين المثيرات والاستجابات (منصور، ١٩٩٢، ص ص ٤٥١-٤٥٢).

ومن ثم يرى أصحاب النظرية المعرفية أن أي اضطراب في تلك العمليات المعرفية الرئيسة قد تُسبب صعوبات في التعلم **(Lerner,1993,p.193)**. وفي ضوء ذلك، فقد توصلت العديد من الدراسات إلى أن معظم الصعوبات التعلمية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يمكن تفسيرها عن طريق الخلل في عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات، وبخاصة عند المستويات العليا من المعالجة، فالأفراد الذين يظهرون اضطراباً في الوظائف العقلية عالية الرتبة، غالباً ما يكونون من المتعلمين غير الفاعلين، وغير القادرين على استخدام الاستراتيجيات المناسبة أثناء تعلمهم **(Mercer, 1992,p.61)**.

في ضوء ذلك التوجه، حاولت الدراسة الحالية أن تتعرف الفروق في مستويات معالجة المعلومات بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين، من تلاميذ المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين. وقد جاءت الدراسة في بابين، تناول الباب الأول الدراسة النظرية، وقد تضمن أربعة فصول. تناول الفصل الأول مُدخل عام للدراسة، وتناول الفصل الثاني صعوبات التعلم والفهم القرائي، وتناول الفصل الثالث معالجة المعلومات والفهم القرائي من المنظور المعرفي، في حين تناول الفصل الرابع الدراسات السابقة وفقا لمحاور أربعة. أما الباب الثاني فقد تناول الدراسة الميدانية، وقد تضمن فصلين هما: الفصل الخامس وقد اشتمل على منهج الدراسة وإجراءاتها، والفصل السادس التي خُصص لنتائج الدراسة ومناقشتها، فمقترحات الدراسة والبحوث المقترحة. وأخير خُتمت الدراسة بملخص لها باللغتين العربية والانجليزية.

مشكلة الدراسة:

يُعتبر موضوع صعوبات التعلم **Learning Disabilities** من الموضوعات التي شغلت اهتمام الباحثين والعلماء في مجال علم النفس بصفة عامة، وعلم النفس التربوي بصفة خاصة، وقد تزايد هذا الاهتمام بوجه خاص مع منتصف الستينات وبداية السبعينات.

وربما يعود السبب في ذلك، إلى الاهتمام المتزايد من قبل الأهالي والمهتمين والمعنيين بمشكلة الأطفال اللذين يعانون من مشكلات تعلمية، والتي لا يمكن مردها إلى إعاقات عقلية، أو سمعية، أو بصرية، أو جسمية، أو صحية، أو انفعالية، أو ظروف أسرية غير عادية (زحلوق، ٢٠٠٥، ص ١٩).

ونتيجة للتطورات السريعة في نظريات التعلم، والفلسفات الاجتماعية أصبح موضـــوع صعوبات التعلم موضع اهتمام الكثير من التوجهات البحثية والنظرية في مجال التربيــة الخـــاصة، وتناولتــه بالــتفسير مُدخلات متعددة كل من موقــع تخصصها واهتماماتهــا، فتباينــت تفــسيراتها لتـــباين افتراضاتها، فالمُدخل النفسي العصبي ارتــأى أن صعوبات الــتعلم تعـــود لاضــطرابات نفــسية وعصبية، والمُدخل السلوكي التحليلي رآها نتيجة لافتــقار البــيئة المحيطة بهؤلاء التلاميذ للشـــروط المعززة للتعلم، في حين فسرها المُدخل النمائي على أنها تعود إلى قصور في القدرة علـــى اســتقبال المثيرات حسيا وتفسيرها (**Hallhan,Kauffman&Lioyd,1985,p.45**) أما المُدخل المعرفي فقد نظـــر إليها بصفتها نتيجة للفشل في عمليات معالجة المعلومات، وبخاصة عند مستوى التجهيز الاستراتيجي، أو اشتقاق الاستراتيجيات الملائمة (**Lavae&Ronald,2004,p.115**).

وقد اهتم الباحثون في علم النفس المعرفي بدراسة الآليات السيكولوجية الكامنـــة وراء معالجـــة المعلومات واكتسابها وتخزينها وفق محددات مضبوطة كماً وكيفاً. ويرى الكثير منهم أن الفشل فـــي عمليات المعالجة يرجع بالدرجة الأولى إلى الطبيعة الكمية والكيفية للبناء المعرفي، وأن كلاً من البناء المعرفي وعمليات المعالجة للمعلومات يعملان بصورة تفاعلية، ولكل منهما تأثيره الدال على إحـــداث الفروق الفردية بين الأفراد في ناتج النشاط العقلي المعرفي، فعندما تتساوى الأبنية المعرفيـــة تكـــون الفروق راجعة إلى عمليات المعالجة، وعندما تتساوى هذه العمليات يكون الفرق راجعاً إلى محتـــوى الأبنية المعرفية، كما قد تكون الفروق راجعة إلى نمط التفاعل بين محتوى البناء المعرفي وعمليـــات المعالجة (الزيات، ١٩٩٨أ، ص ٢١٦).

ويرى الاتجاه المعرفي أن أسباب القصور في التعلم لذوي صعوبات التعلم، وفهم مـــا يقرؤونـــه يرجع إلى عدم كفاءة هؤلاء الأطفال في تجهيز المعلومات ومعالجتها، حيث يعانى ٨٨ % منهم مـــن عجز في عملية المعالجة المعجمية، و٨١ % منهم من عجز في عملية المعالجة الخاصة بالتركيبـــات اللغوية، و٧٩ % منهم أيضاً يُعانون من عجز في عملية المعالجـــة المتعلقـــة بـــالمعنى (**Kavale & Keogh,1990,p.15, Nye,1996,p.343**).

ويشير شورت وآخرون **Short et al** إلى أن سبب التباعد بين التحصيل المتوقـــع والتحـــصيل الفعلي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، إنما يعود إلى عيوب نوعية في المكونات أو عمليات تجهيز المعلومات (**Short et al.,1990,p.93**)، كما أن قصورهم في الفهم أيضا يرجع إلى أن هؤلاء الأطفال أقل مهارة في استخدامهم لاستراتيجيات الفهم اللغوي المناسبة، سواء كان هذا الفهم يتعلق بنص مقروء أو مسموع (**Williams,1993,p.632**).

وطبقاً للأنموذج الذي اقترحه كمحي وكاتس **Kamhi & Catts (1986)** هناك ثلاثة مستويات من معالجة المعلومات المتعلقة باستقبال الكلمة المنطوقة والمكتوبـــة، فالمـــستوى الأول: وهـــو التحليـــل الإدراكي **Perceptual analysis** ويشمل التمييز بين السمات التقطيعية للمثيرات الوافدة، أما المستوى

الثاني: فيشمل تعرف الكلمة **recognition word** ويتضح في بناء تمثيلات صوتية أو بصرية لهذه المثيرات، وكذلك تفعيل معنى الكلمات، أو ما يسمى بمخزن المفردات. أما المستوى الثالث: فيتضمن المستويات العليا من المعالجة **Higher Order Processing** ويشمل معالجة وحدات لغوية أكبر من الكلمة، تتمثل في الجملة والنصوص الطويلة. وقد أشار الباحثان إلى أنَّ استيعاب النص يتطلب توافر واستخدام عدد متنوع من مهارات حل المشكلة، والمهارات اللغوية العليا، كفهم العلاقات بين الكلمات، وبين أجزاء الكلمة الواحدة، وفهم وتحديد معاني المفردات استناداً للسياق، والفهم عند المستويات المختلفة من التجريد بما في ذلك الاستيعاب الحرفي والاستنتاجي، وتحديد الفكرة الرئيسة، والتلخيص، وغيرها من العمليات اللغوية العليا التي تتضمنها مجالات الدلالات والنحو (كمحي، وكاتس، ١٩٩٨، ص ص ١٦٨-١٦٩).

وبناء على ذلك تُشير بعض الدراسات أن استمرارية أو ديمومة التعلم وفاعليته تعتمدان بصورة كبيرة على نوعية ومستوى معالجة المادة موضع المعالجة، كدراسة كل من: الزيات (١٩٨٥، ص١٢)، وسايلس وآخرون **Cailies et al (2002)** ويوجينج **Yujing (1998,p.285)** وبويل **Boyle (1996, p. 90)** ولينز وهوغس **Lenz & Hughes (1990,p.152)** وروتمان وروز **Roottman & Ross (1990, p.270)**.

وإزاء ما توصلت إليه تلك الدراسات من أن المعالجة المتعمقة للمادة المتعلمة يؤدي إلى تعلم أكثر ديمومة، فقد اتجهت دراسات أخرى نحو تعرف الفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في طبيعة المعالجة ومستوياتها، وتوصل بعضها إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين، وذلك لصالح التلاميذ العاديين، كدراسة داس وآخرون **Das et al (1994,p.132)**، وسبيس **Speece (1989,p.75)** وهاردي وآخرون **Hardy et al (1989,p.646)**.

وإذا كان الأمر كذلك، فمن المنطقي أن تختلف مستويات معالجة المعلومات بين الأفراد وفقا لطريقة كل منهم في استقبال المعلومة وترميزها، ومن ثم تخزينها فاسترجاعها. وتأكيدا لذلك فقد أشارت دراسة كل من: ديبوره وآخرون **Deborah, et al (2004,p.451)** وستانوفتش وسيجيل **Stanovish& Siegel (1994,p.25)** ووليامز **Williams (1993.p.632)**، وشانج وآخرون **Chang et al (1993,p..232)** وإلبرت **Elbert (1989)**.إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستويات معالجة المعلومات بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك لصالح التلاميذ العاديين، وربما تعود تلك الفروق إلى طبيعة البناء المعرفي للفرد، حيث كشفت دراسات أخرى عن وجود علاقة بين البنية المعرفية ومستوى معالجة المعلومات، كدراسة مور وآخرون **Muir et al (1995,p.405)** وكورهونين **Korhonen (1995,p.233)** وأكرمان **Ackerman (1990,p.325)** وبالتالي فإن القدرة على معالجة المعلومات تزداد بتطور البنية المعرفية، وتطور نمو اللغة وفهمها.

ويرى أندرسون **Anderson (1984)** ومندلر **Mandler (1983)** أن المعرفة السابقة محدد مهم وأساس للفهم القرائي، مما دفع العديد من الباحثين إلى إعداد برامج لتدريب الأطفال على القراءة من خلال نصوص تعتمد على المعرفة السابقة. لذا فإن صعوبات الفهم القرائي من الصعوبات الأكثر شيوعا وانتشارا لدى ذوي صعوبات التعلم، بسبب ضآلة المعرفة السابقة، حيث تقل حصيلتهم في الفهم القرائي، وقد تؤثر مرة أخرى على خصائص المعرفة السابقة أو البناء المعرفي لديهم (في:الزيات، ١٩٩٨أ، ص ١٩٣).

كما كشفت بعض الدراسات عن وجود ارتباط قوي بين صعوبات الفهم القرائي والبنية المعرفية للفرد، كدراسة سايلس وآخرون **Cailies et al (2002)** ويوجينج **Yujing (1998,p. 285)** وأكرمان **Ackerman (1990,p.325)** وربما تنسجم تلك النتائج وما توصلت إليه دراسات كل من الرويعي (٢٠٠٠، ص ٥٦) وسوانسون وبننجر **Swanson & Beninger (1995,p.90)** والحلواني (١٩٩٤) من وجود فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في مهارات الفهم القرائي ومستوياته، وذلك لصالح التلاميذ العاديين.

وفي إطار العرض السابق يمكن الإشارة إلى بعض الملاحظات التالية:

١- على الرغم من أن تلك الدراسات كشفت عن فروق في مستويات المعالجة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، إلا أنها لم تكشف لنا في مُجملها أي من مستويات المعالجة يتمركز الفرق بينهما، وهذا ما تسعى إلى معرفته الدراسة الحالية.

٢- في الوقت الذي أشارت فيه نتائج بعض الدراسات عن فروق دالة إحصائيا في معالجة المعلومات بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك لصالح التلاميذ العاديين، فقد أشارت دراسات أخرى بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في زمن كمون التجهيز الصوتي، وفي الترميز البصري والسمعي، كدراسة ستانوفتش وسيجيل **Stanovish & Siegel (1994,p.25)**.

٣- يلاحظ من الدراسات السابقة أنها في معظمها تمركزت حول متغير الحالة التعليمية المتمثل في معرفة الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في معالجة المعلومات ومستوياتها، وهذا ما حذا بالباحث إلى طرح التساؤل الآتي: هل مستويات معالجة المعلومات تتأثر بمتغيرات أخرى، كمتغيرات خاصة بالتلميذ مثل الجنس والصف الدراسي ؟ خاصة وأن هناك من يرى أن نسبة صعوبات القراءة لدى الذكور مقارنة بالإناث تُقدر بأربعة إلى واحد على الترتيب، كما وجدها أورتون **Orton** ، بينما قدرها رابينوفيش **Rabinovitch** بعشرة إلى واحد (في: عبد الوهاب، ٢٠٠٣، ص ٨٣). وهل تتأثر بمتغيرات خاصة بالقراءة، كطريقة عرض النص إذا كان مقروءاً أو مسموعا ؟ خاصة وأن بعض الدراسات قد أشارت إلى أن الفهم القرائي يرتبط بدرجة كبيرة بالفهم الاستماعي، بل

أنه يتأثر بـــه، كدراســـة البـــراك (٢٠٠٣، ص ص ٥٦-٦٤)، وبنـــسليم Bensalem (1998,p.130) وليفنجستون Livingston (1992,p.19) وليمـــونز Lemons (1992,p.16) ووود، وتـــوملين (1984) Wood & Tomlin .

وفي ضوء ما سبق يستخلص الباحث ما يلي:

١- إن القاعدة المعرفية الراهنة لدى الفرد تلعب دوراً مهما في قـــدرتها علـــى ترميـــز المعلومـــات واستدعائها، وأن المعلومات التي يمكن أن تتفاعل مع تلك القاعدة المعرفية يسهل تذكرها بدرجة أكبر من المعلومات التي لا يمكن ربطها بها، ومن ثم يتمايز الأفراد في تجهيزهم ومعالجتهم للمعلومات في عدة مستويات للمعالجة.

٢- إن المثيرات وشتى أنواع المؤثرات التي نتلقاها ولا نستطيع ترميزها لا يمكن أن تشكل جزءاً من خبرتنا، لأنه من الصعب إدخالها أو تذكرها أحياناً بسبب عجزنا عن معالجتها ونقلها إلى لغة رمزيـــة، أو إلى مدركات أو مستويات رمزية. وأن العامل المهم في تذكر المعلومات والاحتفاظ بها واسترجاعها هو معالجتها على مستوى أعمق من مستويات المعالجة.

٣- إذا كانت استمرارية التعلم وفاعليته تعتمدان بصورة كبيرة على نوعية ومستوى معالجـــة المـــادة موضع المعالجة، يصبح التدخل العلاجي المعرفي لذوي صعوبات التعلم مطلباً منطقيا تفرضه طبيعـــة اضطراب عمليات الذاكرة من جهة، وطبيعة الخصائص المعرفية لهؤلاء التلاميذ من جهة أخـــرى، إذا استهدفنا تحسين وزيادة فاعلية التعلم وديمومته.

وفي ضوء الاستنتاجات السابقة، يُطرح التساؤلان التاليان: هل العمليات الإدراكية وأساليب الـــتعلم بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين متشابهة ؟ وهل الاختلاف بينهم يكمن فـــي استخدام الاستراتيجيات المناسبة لمعالجة المعلومات في المواقف المختلفة ؟ وفي هذا الإطار يبدو مـــن المنطقي افتراض اختلاف مستويات المعالجة بين الأفراد باختلاف خصائص البنية المعرفية وأبعادهـــا، كما يمكن افتراض وجود تأثير لبعض المتغيرات الأخرى كالصف الدراسي، وطريقة عرض الـــنص، والجنس على مستويات المعالجة للمعلومات، باختلاف هذه الأبعاد لدى كـــل مـــن التلاميـــذ العـــاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي.

ووفقا لذلك، يتبنى الباحث منحى معالجة المعلومات كمُدخل نحو تفسير صعوبات الفهم القرائـــي، من حيث قدرة هؤلاء الأطفال على استقبال المعلومات وترميزها وتخزينها واسترجاعها، خاصـــة وأن العديد من الباحثين يرى في هذا الإطار أن التركيز على التجهيز أو المعالجة الإجرائية للمهام المعرفية على درجة عالية من الأهمية، لأن التناول المعرفي لأي مهمة يقوم على تخطيط الأنـــشطة المعرفيـــة، واستثارة التفكير حولها، وإعادة تنظيمها وتقويمها، وهـــو مـــا يفتقـــر إليـــه ذوو صـــعوبات الـــتعلم **(Baddeley& Hitch,1994,p.490; Mercer, 1992, p.57; Swanson, 1994.p.135; Rosin & Engle,**

(1997,p.220 الأمر الذي يدفعنا إلى الأخذ بالاعتبار هذا الجانب، ليتكامل والمُدخلات العلاجية الأخرى لما بينها من علاقات تفاعل وتأثير.

وبناءً على سبق، تحاول الدراسة الحالية أن تتعرف الفروق في مستويات معالجة المعلومات بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، وفقاً لمتغيرات الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والصف الدراسي (الثالث والسادس الابتدائيين)، والجنس (ذكور، إناث) وطريقة عرض النص (مقروء، ومسموع) باعتبارها– أي مستويات المعالجة – متغير من المتغيرات المعرفية التي تلعب دوراً كبيراً ومهما في فاعلية التذكر أو الاستدعاء اللاحق للمعلومات، وفي تحديد مستوى الفهم القرائي الذي يزداد بزيادة عمق مستوى المعالجة. وتحديدا فإن مشكلة الدراسة تتبلور في التساؤلات التالية:

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: هل تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في المستوى (السطحي، المتوسط، العميق) لمعالجة المعلومات، تبعاً لمتغيرات الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والصف الدراسي (الثالث والسادس الابتدائي) والجنس (ذكور، إناث) ؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في مستويات معالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية والجنس؟

ويتفرع من السؤال الثاني الأسئلة الفرعية التالية:

١– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (السطحي) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث) ؟

٢– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث) ؟

٣– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (العميق) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث) ؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في مستويات معالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية والجنس؟

ويتفرع من السؤال الثالث الأسئلة الفرعية التالية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (السطحي) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث) ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث) ؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (العميق) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث) ؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، والتلاميذ العاديين بالصف الثالث الابتدائي في المستوى (السطحي، المتوسط، العميق) لمعالجة المعلومات، في كل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة ؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين بالصف السادس الابتدائي في المستوى (السطحي، المتوسط، العميق) لمعالجة المعلومات، في كل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة ؟

السؤال السادس: أي من مستويات المعالجة (السطحية، المتوسطة، العميقة) للنصوص المقروءة أو المسموعة الأكثر قدرة على التمييز بين تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، بحسب الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث) ؟

السؤال السابع: أيّ من مستويات المعالجة (السطحية، المتوسطة، العميقة) للنصوص المقروءة أو المسموعة الأكثر قدرة على التمييز بين تلاميذ الصف السادس الابتدائي، بحسب الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث) ؟

أهمية الدراسة:

١- تعتبر دراسة صعوبات التعلم من وجهة نظر معالجة المعلومات ذات قيمة علمية ومنهجية، حيث تأخذ في حسابها المتعلم ودوره في عملية التعلم، كما أنها توضح ما يتطلبه النمو العقلي من نمو، وذلك عن طريق دراسة العمليات المعرفية الوسيطة (كالترميز والاسترجاع) التي تمكن الفرد من معالجة المثيرات على المستوى الرمزي، ومن ثم يُمثل الاتجاه المعرفي أحد المدخلات النظرية التي تُفسر صعوبات التعلم من حيث قدرتهم على استقبال المعلومات، وترميزها، وتخزينها، واسترجاعها.

٢- تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الاتجاه المعرفي في تفسير السلوك الإنساني بصورة عامة، وفي مجال علم النفس التربوي والتعلم بصفة خاصة، لأن البنية العقلية المعرفية للفرد يمكن أن تتكون من خلاله. فعلى الرغم من أهمية المُدخلين النفسي العصبي والسلوكي التحليلي في تفسير صعوبات التعلم، يبقى المدخل المعرفي بحاجة إلى الاهتمام من قبل الباحثين العرب لتفسير صعوبات التعلم.

٣- لما كان المُدخل المعرفي في ضوء ما تؤكده أدبيات البحث العلمي والدراسات السابقة هو أحد المُدخلات الأساسية لفهم طبيعة عمل الذاكرة الإنسانية، لذا كان الاهتمام بذلك المُدخل أمراً ضرورياً. ومن هنا، تبدو أهمية هذه الدراسة في تناولها المُدخل المعرفي في ذلك، باعتباره يمثل أحد مستحدثات مُدخلات التدريس العلاجي التي يمكن أن تسهم في عملية تطوير الجانب العلاجي والتشخيصي لذوي صعوبات التعلم.

٤- على الرغم من أهمية مستوى معالجة الفرد للمادة المتعلمة وكيفية استقباله لها في فاعلية التذكر أو الاستدعاء اللاحق للمعلومات، وأن مستوى الفهم يزداد بزيادة عمق مستوى المعالجة، إلا أنها لم تحظ بعد بمساحة من الاهتمام في الدراسات والبحوث العربية في مجال صعوبات التعلم.

٥- الحاجة إلى مزيد من الفهم لطبيعة الفروق في مستوى معالجة المعلومات عند ذوي صعوبات التعلم من جهة، وبينهم وبين أقرانهم العاديين من جهة أخرى، وبالتالي فإن قياس مستوى معالجة المعلومات عند هؤلاء التلاميذ يُسهم في معرفة كيفية ترميز المعلومات وتمثيلها واستعادتها عند الفئتين، وذلك من شأنه أن يُساعد القائمين على برامج التربية الخاصة على تغيير طرائق التدريس بما يتناسب والخصائص المعرفية لدى أولئك التلاميذ، وتخطيط البرامج العلاجية المناسبة لصعوبات الفهم القرائي.

أهداف الدراسة:

تمثلت أهداف الدراسة في تعرف الفروق في مستوى معالجة المعلومات لتلاميذ المرحلة الابتدائية، بالمدارس الحكومية بمملكة البحرين من ذوي صعوبات الفهم القرائي من جهة، والعاديين من جهة ثانية، وذلك من خلال:

١- تعرف الفروق بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في مستوى معالجة المعلومات (سطحي، متوسط، عميق) تبعاً لمتغيرات الحالة التعليمية، والصف الدراسي، والجنس.

٢- تعرف الفروق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في مستويات معالجة المعلومات لدى كل من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وتلاميذ الصف السادس، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية والجنس.

٣- تعرف الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، والتلاميذ العاديين، في كل من الصفين الثالث والسادس الابتدائيين في المستوى (السطحي، المتوسط، العميق) لمعالجة المعلومات، في كل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة ؟

٤- تعرف أكثر مستويات المعالجة للنصوص المقروءة أو المسموعة قدرة على التمييز بين كل من تلاميذ الصف الثالث والسادس الابتدائيين، بحسب الحالة التعليمية والجنس.

فروض الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة الحالية ومتغيراتها، تُثير الدراسة الفروض التالية:

الفرض الأول:

- تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في المستوى (السطحي، المتوسط، العميق) لمعالجة المعلومات، تبعاً لمتغيرات الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والصف الدراسي (الثالث والسادس الابتدائيين) والجنس (ذكور، إناث).

الفرض الثاني:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في مستويات معالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية والجنس.

ويتفرع من الفرض الثاني الفروض الفرعية التالية:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (السطحي) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث).

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث).

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (العميق) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث).

الفرض الثالث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في مستويات معالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية والجنس.

ويتفرع من الفرض الثالث الفروض الفرعية التالية:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (السطحي) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث).

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث).

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (العميق) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية (ذوو

الفرض الرابع:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، والتلاميذ العاديين بالصف الثالث الابتدائي في المستوى (السطحي، المتوسط، العميق) لمعالجة المعلومات، في كل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة.

الفرض الخامس:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين بالصف السادس الابتدائي في المستوى (السطحي، المتوسط، العميق) لمعالجة المعلومات، في كل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة.

الفرض السادس:

- المستوى العميق من معالجة المعلومات للنصوص المقروءة والنصوص المسموعة هو أكثر مستويات المعالجة تمييزا بين تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، بحسب الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث) ؟

الفرض السابع:

- المستوى العميق من معالجة المعلومات للنصوص المقروءة والنصوص المسموعة هو أكثر مستويات المعالجة تمييزا بين تلاميذ الصف السادس الابتدائي، بحسب الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث) ؟

مصطلحات الدراسة:

لأغراض الدراسة وُضعت المصطلحات التالية:

صعوبات التعلم: .Learning Disabilities

تُعرف اللجنة القومية المشتركة **(National Joint Committee on Learning (NJCLD, 1994 Disabilities.** صعوبات التعلم: بوصفها مصطلحاً عاماً يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية، وهذه الاضطرابات ذاتية / داخلية المنشأ ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث على مدى حياة الفرد. كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، لكن هذه المشكلات لا تكون أو تنشئ بذاتها صعوبات التعلم. ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى (مثل قصور حاسي أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي جوهري) أو مع مؤثرات خارجية (مثل الفروق الثقافية، أو التدريس، أو تعليم غير كافٍ) إلا أنها ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات **(Ackerman, Holloway, Young Dahl & Dykman, 2001,p.155).**

الفهم القرائي:

يُعرف الفهم القرائي على أنه الربط الصحيح بين الكلمة والمعنى، واستخراج المعنى المناسب من السياق، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه المعاني واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية (أحمد، ومحمد، ١٩٩٤، ص٣٧). والاستيعاب هو الهدف النهائي لعملية القراءة، وهو عملية تكوين معانٍ تنشأ من التكامل بين المعلومات التي يقدمها المؤلف والمعلومات الكاملة في خلفية القارئ المعرفية. وتقتضي عملية الاستيعاب من القارئ أن يتفاعل مع النص، ويعطي انتباهه كاملا لما يقرأ (الوقفي، ٢٠٠١، ص ٢٠٤). وعرف هليمان وآخرون **Heilman et al (1981)** فهم المادة المقروءة على أنه عملية فهم الأفكار المكتوبة من خلال التفسير الهادف والمقصود والتفاعل مع اللغة، ويُنظر إلى فهم المادة المقروءة على أنه عملية متعددة الأوجه تتأثر بقدرات لغوية وتفكيرية عديدة (في: كيرك وكلفانت، ١٩٨٨، ص٢٤٢).

وفي ضوء التعريفات السابقة يمكن الإشارة إلى أن الفهم القرائي عملية عقلية معقدة، تشتملُ على عديد من العمليات المعرفية العليا، بدءا من عملية فك الرموز للكلمة المقروءة أو المسموعة، وانتهاءً بالوصول إلى استنتاجات منظمة لكل من المقروء أو المسموع، وتتدرجُ في مستويات عدة للمعالجة، بدءًا من المستوى السطحي، وانتهاء بالمستوى العميق من المعالجة.

ويتبنى الباحث التعريف الآتي:

يُعتبر الفهم من أهم مهارات القراءة، ويُعرف الفهم على أنه عملية إدراك معنى الكلمة المكتوبة أو الكلمة المنطوقة، ويُستدل على حدوثها بسلوك القارئ بعد القراءة **(Aarnoutse, Bos& Brand-Gruwel,,1998,p.116)**

صعوبات الفهم القرائي:

ويتبنى الباحث التعريف التالي:

تعني صعوبات الفهم القرائي عدم القدرة على القراءة بتتبع واتساق، وكذلك عدم كفاية فهم الجملة، بالإضافة إلى القصور في إدراك تنظيم القراءة (جاي بوند وآخرون، ١٩٨٤، ص ٢٥٤).

التعريف الإجرائي للتلميذ ذي صعوبات الفهم القرائي:

التلميذ الذي يعاني من صعوبات الفهم القرائي في الدراسة الحالية، هو التلميذ الحاصل على:

- معدل ذكاء متوسط أو فوق المتوسط، ودرجة تقل بانحراف معياري واحد على الأقل عن متوسط درجات العينة في الاختبار التحصيلي المدرسي في اللغة العربية، لنهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م، كل تلميذ تبعا للصف الذي ينتمي إليه (الثالث أو السادس الابتدائيين).
- درجة أقل بانحراف معياري واحد على الأقل عن متوسط درجات العينة في اختبار الفهم القرائي، المستخدم في هذه الدراسة، كل تلميذ تبعا للصف الذي ينتمي إليه (الثالث أو السادس الابتدائيين).
- درجة تقل عن ٥٠% من الدرجة التقديرية في الفهم القرائي وفقاً لتقدير المعلم، كل تلميذ تبعا للصف الذي ينتمي إليه (الثالث أو السادس الابتدائيين).
- درجة تزيد عن ٦٠% من الدرجة التقديرية في القراءة الجهرية، وفقاً لتقدير المعلم، كل تلميذ تبعا للصف الذي ينتمي إليه (الثالث أو السادس الابتدائيين).
- ينطبق عليه محك الاستبعاد؛ أي أن لا تكون صعوبات التعلم لديه تعود إلى إعاقات حسية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو سوء ظروف بيئية.

التعريف الإجرائي للتلميذ العادي:

التلميذ العادي في هذه الدراسة هو الحاصل على:

- معدل ذكاء متوسط، أو فوق المتوسط بناءً على معايير اختبار (رافن للمصفوفات المتتابعة) والمستخدم في هذه الدراسة.

- درجة أعلى بانحراف معياري واحد على الأقل عن متوسط درجات العينة في الاختبار التحصيلي في اللغة العربية، لنهاية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م، كل تلميذ تبعا للصف الذي ينتمي إليه (الثالث أو السادس الابتدائيين).
- درجته أعلى بانحراف معياري واحد على الأقل عن متوسط درجات العينة في اختبار الفهم القرائي المطبق في هذه الدراسة، كل تلميذ تبعا للصف الذي ينتمي إليه (الثالث أو السادس الابتدائيين).
- درجته المقدرة في القراءة الجهرية من قبل المعلم لا تقل عن ٧٥% من الدرجة الكلية التقديرية، كل تلميذ تبعا للصف الذي ينتمي إليه (الثالث أو السادس الابتدائيين).
- درجته المقدرة في الفهم القرائي من قبل المعلم لا تقل عن ٧٥% من الدرجة الكلية التقديرية، كل تلميذ تبعا للصف الذي ينتمي إليه (الثالث أو السادس الابتدائيين).

مستوى معالجة المعلومات:

قدَّم كل من كريك ولوكهارت **Craik & Lockhart (1972)** تصورا لمستوى معالجة المعلومات، وذلك بالنظر إلى دوام الذاكرة كدالة على عمق المعالجة، وأن المعلومات التي لا تلقى انتباهاً كافياً ويتم تحليلها على المستوى السطحي فقط سرعان ما تتعرض للنسيان، أما المعلومات التي تُعالج بشكل عميق، وتحظى بالانتباه وتُحلل تحليلا كاملا، وتعزز عن طريق الارتباطات والصور تدوم طويلاً في الذاكرة (سولسو،١٩٩٦، ص ٢٤٠).

ويُقسم كي وونج **Khe & Wing (2003, p.355)** مستويات المعالجة إلى ما يلي:

– مستوى المعالجة السطحي، ويُستدل عليه من خلال قدرة الفرد على استدعاء المعلومات، أو تكرارها دون إعطاء تفسيرات لها.

– مستوى المعالجة المتوسط، ويُستدل عليه من خلال قدرة الفرد على استخلاص الحقائق، والوصول إلى نتائج وعموميات.

– مستوى المعالجة العميق، ويُستدل عليه من خلال قدرة الفرد على استنتاج معلومات جديدة للتأثير على المشكلة، وربط الحقائق والأفكار مع بعضها البعض، للوصول إلى رؤى جديدة، وبيانات واضحة.

ويتبنى الباحث التعريف التالي:

يقوم أنموذج مستويات المعالجة على أن التجهيز والمعالجة الأعمق للمادة المتعلمة معناه توظيف طاقة أكبر من الجهد العقلي، وأن التجهيز والمعالجة الأكثر عمقا تستخدم شبكة أكبر من الترابطات بين الفقرات المتعلمة وبعضها البعض من ناحية، وبين المعرفة الماثلة في الذاكرة من ناحية أخرى، الأمر

الذي ييسر التذكر أو الاسترجاع اللاحق للفقرات المتعلمة سابقا أو لاحقا (الزيات، ٢٠٠٥، ص ٣٤٢).

التعريف الإجرائي لمستوى المعالجة:

يُشير مُصطلح مستوى المعالجة في الدراسة الحالية إلى الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في مقاييس مستويات المعالجة، والتي تعكس قدرته على التعامل مع مُحتوى النصوص المقروءة والنصوص المسموعة الواردة في المقاييس المذكورة من حيث ترميز واختزان المعلومات الواردة فيها، وتحليلها، ومقارنتها مع الخبرات السابقة المختزنة في الذاكرة طويلة المدى، ومعالجتها معالجة في: المستوى السطحي، أو المتوسط، أو العميق من المعالجة.

حدود الدراسة:

١- **الحدود البشرية:** طُبقت هذه الدراسة على ٥٤٢ تلميذاً وتلميذة من التلاميذ البحرينيين من الجنسين، من التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين، بالصفين الثالث والسادس الابتدائيين.

٢- **الحدود الجغرافية:** طُبقت هذه الدراسة في ٢٤ مدرسة ابتدائية حكومية في مملكة البحرين، اختيرت من المحافظات التالية: الشمالية، الجنوبية، الوُسطى، العاصمة. وذلك على النحو التالي:

٣- **الحدود الزمنية:** طُبقت الدراسة الحالية خلال العام الدراسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤م بمملكة البحرين.

٤- اقتصرت هذه الدراسة على تعرف الفروق في المتغير التابع المتمثل في مستويات معالجة المعلومات (السطحي، المتوسط، العميق) لدى أفراد عينة الدراسة، وفقاً للمتغيرات المستقلة التالية: الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والصف الدراسي (الثالث والسادس الابتدائيين) والجنس (ذكور، إناث) وطرقة عرض النص (مقروء، مسموع) وبالتالي فإن نتائج هذه الدراسة يجب التعامل معها بحذر خارج نطاق خصائص عينة الدراسة الحالية.

الباب الأول – الفصل الثاني

صعوبات التعلم والفهم القرائي

أولا: **صعوبات التعلم:**

- مقدمة.
- مفهوم صعوبات التعلم وتعريفه.
- محكات تشخيص صعوبات التعلم.
- تصنيف صعوبات التعلم.
- أسباب صعوبات التعلم والعوامل المؤثرة فيها.
- نسبة انتشار صعوبات التعلم.

الفصل الثاني

صعوبات التعلم والفهم القرائي

يتناول الإطار النظري للدراسة محاور أربعة أساسية تدور حولها متغيرات الدراسة، أولها صعوبات التعلم من حيث: المفهوم والتعريف، محكات التشخيص، التصنيف، الأسباب، نسب انتشار ذوي صعوبات التعلم، وخصائصهم. أما المحور الثاني فيتناول الفهم القرائي من حيث: تعريفه، مهاراته، مستوياته، العوامل المؤثرة فيه، صعوبات الفهم القرائي في ضوء مستوياته، والعلاقة بين الفهم القرائي والفهم الاستماعي. ويتناول المحور الثالث منحى معالجة المعلومات من حيث: نظرية معالجة المعلومات، مستوى معالجة المعلومات، ونظام معالجة المعلومات ومكوناته ووظائفه. أما المحور الرابع فقد تناول صعوبات التعلم من المنظور المعرفي من حيث: النماذج المعرفية في فهم النصوص المقروءة والنصوص المسموعة، تفسير صعوبات التعلم من المنظور المعرفي، والمدخل المعرفي في تشخيص وعلاج ذوي صعوبات التعلم. وقد قُسم الإطار النظري إلى فصلين هما، الفصل الثاني والثالث، حيث تناول الفصل الثاني المحور الأول والثاني، في حين تناول الفصل الثالث المحورين الثالث والرابع. وفيما يلي تفصيل لكل محور من المحاور الأربعة.

أولا: صعوبات التعلم:

مقدمة:

حظي موضوع صعوبات التعلم خلال الربع الأخير من القرن العشرين باهتمام مُتزايد من قبل المربين، ومعلمي التربية الخاصة، والأطباء، والأخصائيين النفسيين، باعتباره أحد الموضوعات الحديثة والمهمة في ميدان التربية الخاصة، بل احتل مكاناً بارزاً بين موضوعاتها.

ويمكن القول بأن عقود الأربعينيات والخمسينيات وحتى بداية الستينيات من القرن العشرين لم تشهد وجود حقل معروف ومعترف به رسمياً لصعوبات التعلم، بالرغم من أن الباحثين والعاملين في العيادات والمدارس كانوا يتعاملون مع هذه الفئة، ولكن تحت مسميات مختلفة (الوقفي، ٢٠٠٣، ص ١٦).

وبالرغم من كثرة آراء الباحثين والعاملين في ميدان التربية الخاصة فيما يخص اضطرابات التعلم في فترة الستينات، إلا أن الأفكار السائدة في ذلك الوقت كانت تدور وبوضوح حول فئة من الأطفال اللين لا يعانون من أية إعاقة عقلية أو إعاقة انفعالية أو إعاقة جسدية أو إصابة دماغية ظاهرة، ويسلكون سلوكات طبيعية كأقرانهم العاديين، وينحدر معظمهم من مستويات اجتماعية اقتصادية متوسطة أو عالية، ولكنهم يعانون في الوقت نفسه من أنواع مختلفة من مظاهر القصور أو

الاضطراب المعرفي الذي يحد من قدرتهم على تعلم هذا المادة أو تلك في المدرسة العادية (زحلوق، ٢٠٠٥، ص٣٠).

ولعل الذي لفت نظر الكثير من الدارسين وجود فئة من الطلبة ممن يتحلون بصفات تؤهلهم ليكونوا من ذوي التحصيل المرتفع، إلا أن تحصيلهم كان دون المستوى المتوقع، مما حذا بهم إلى البحث عن أسباب تعلل هذه الظاهرة، ومن هنا فقد كانت بدايات البحث في مجال صعوبات التعلم.

وقد بدأ الاهتمام بهذا الميدان في النصف الثاني من القرن العشرين، وفي بداية الستينيات على وجه التحديد، وذلك بغية تقديم الخدمات التربوية، والبرامج العلاجية لهذه الفئة من التلاميذ الذين يتعرضون لأنواع مختلفة من الصعوبات، والتي تقف عقبة في سبيل تقدمهم العلمي وتحصيلهم الدراسي، مؤدية أحياناً إلى فشلهم التعليمي، أو تسربهم من المدرسة (عواد، ١٩٩٨، ص٨١). وبدأ الاهتمام بهذه الفئة من التلاميذ حين أدرك التربويون بوجود عدد كبير من التلاميذ يعانون من صعوبات في التعلم، خاصة وأن معظم تلك الصعوبات لا تُكتشف إلا عندما يبدأ الطفل الذهاب إلى المدرسة، ويُبدي عجزاً واضحاً في مهارات القراءة.

مفهوم صعوبات التعلم وتعريفه:

لا يكاد يوجد مجال من مجالات الأطفال غير العاديين يعانى من الخلط والارتباك ويدور حوله الحوار والجدل فيما يتعلق بالتعريفات بقدر ما تعرض له مجال الصعوبات الخاصة في التعلم (**Specific Learning Disabilities**). والواقع أن الأسباب التي تدعو إلى الاهتمام بالتعريفات ربما كانت موضوعاً هاماً ومشوقاً في حد ذاته، إذ أن كثيراً من مجالات الفئات الخاصة تدور في فلك تعريفات تعانى – على أقل تقدير – من الغموض وعدم التحديد، ويبدو ذلك واضحاً أكثر ما يكون في مجالات الصعوبات الخاصة في التعلم (عبد الرحيم، ١٩٩٩، ص٤١).

ويُشير أبو فخر (٢٠٠٥، ص ١٥٧) أنه بالرغم من أن مجال صعوبات التعلم أصبح مجالاً متميزاً، له موضوعه وحدوده، وطرائقه في التشخيص والعلاج إلا أن الخلط بينه وبين بعض المفاهيم والمجالات لا يزال موجوداً عند غير المختصين وبعض المختصين، والسبب في ذلك كثرة فئات التربية الخاصة، وذوي الاحتياجات الخاصة. وإن تمييز بعض الفئات يكون أحياناً متعذراً وذلك بسبب استخدام المصطلحات الأجنبية، واختلاف ترجمتها، فنحن عندما نتكلم عن " إعاقات في التعلم" و"صعوبات في التعلم" و "مشكلات التعلم" و "اضطرابات في التعلم" و "تأخر تعليمي" و "بطء في التعلم" فغالباً ما تستخدم هذه المصطلحات بصيغة مترادفة وبالمعنى نفسه، إلا أن قسماً منها في واقع الحال قد وُضع وهو متمايز عن بقية المصطلحات، وبعضها الآخر جاء نتيجة لتطور المفهوم نفسه من منظور تاريخي، فنحن نستخدم الضعف العقلي، والإعاقة العقلية، وذوي الاحتياجات العقلية كلها

بالدلالة نفسها، وتعني المفهوم نفسه، ولكن قد يأتي من يميز بينها دون معرفة بالمجال، فيُخال أن من كتب في التأخر العقلي يختلف عمن كتب في التخلف العقلي أو الإعاقة العقلية.

ولقد اهتم عدد كبير من الأخصائيين المختلفين، كعلماء فسيولوجيا الأعصاب وعلماء النفس، والأطباء النفسيين، وأخصائيي عيوب النطق، والمربيين بمجال صعوبات التعلم، ووضعوا العديد من التعريفات التي تصف ذوي صعوبات التعلم.

وتصف أدبيات التربية الخاصة صعوبات التعلم (**Learning Disabilities**) كجانب من جوانب التعلم بأنها إعاقة خفية محيرة، فالأطفال الذين يعانون من هذه الصعوبات يمتلكون قدرات تخفي جوانب الضعف في أدائهم، فهم قد يسردون قصصاً رائعة بالرغم من أنهم لا يستطيعون الكتابة، وقد ينجحون في تأدية مهارات معقدة جداً رغم إخفاقهم في اتباع التعليمات البسيطة، وهم يبدون عاديين تماماً وأذكياء، وليس في مظهرهم شيء يوحي بأنهم يختلفون عن الأطفال الآخرين (الخطيب، والحديدي، ١٩٩٧، ص٧١).

ولما كان مجال صعوبات التعلم يدخل ضمن اهتمامات عدد كبير من الأخصائيين في فروع العلم المختلفة، فقد اهتم عدد كبير من الأخصائيين المختلفين، كعلماء فسيولوجيا الأعصاب، وعلماء النفس، والأطباء النفسيين، وأخصائيي عيوب النطق، والمربيين بمجال صعوبات التعلم، ووضعوا العديد من التعريفات التي تصف ذوي صعوبات التعلم، فتعددت وجهات النظر حول هذه المشكلات بتعدد التخصصات.

واستُخدم مصطلح "الصعوبات الخاصة في التعلم" للمرة الأولى من قبل بيتز **Bmmett Albert Betts** عام ١٩٣٦ في كتابه "الوقاية والتصحيح لصعوبات القراءة". وأصبح المصطلح أكثر انتشارا بعد ذلك من خلال كتابات صومائيل كيرك **Samuel Kirk (1963)** حيث استخدم مفهوم صعوبات التعلم **Learning Disabilities** لوصف مجموعة من الأطفال لا هم بالصم، ولا هم بالمكفوفين، ولا بالمتخلفين عقلياً، إلا أنهم يظهرون صعوبة في بعض العمليات المرتبطة بالتعلم الأكاديمي في المدرسة، وأشار إلى أنه ليس كل طفل يُظهر تخلفاً في المدرسة تكون لديه صعوبات تعلم، فالطفل الأصم على سبيل المثال تكون لديه صعوبة لغوية أو صعوبة في النطق، وعلى الرغم من ذلك لا يمكن تصنيفه من ذوي صعوبات التعلم، حيث أن تخلفه في اللغة والنطق نتيجة لعدم قدرته على السمع (في: عواد، ١٩٩٥، ص١٣).

وعرّفت بيتمان **Batman** الأطفال ذوى صعوبات التعلم " بأنهم هؤلاء الأطفال الذين يُظهرون تباعدا دالا تربويا بين إمكاناتهم العقلية ومستوى أدائهم الفعلي، ويرتبط ذلك باضطراب وظيفي في النظام العصبي المركزي، ولا ينشأ عن تأخر عقلي عام أو حرمان تعليمي أو ثقافي أو اضطرابات انفعالية حادة أو فقدان الحواس (في: عبد الوهاب، ٢٠٠٣، ص ٢٩). ويختلف تعريف (بيتمان) عن

تعريف كيرك، حيث أنه قدم فكرة التفاوت بين الاستعداد والتحصيل الفعلي، ولم يتعــرض لأســباب وأنماط صعوبات التعلم، في حين ركز على الأطفال أنفسهم.

ومصطلح الأطفال ذوي الصعوبات الخاصة في الــتعلم حــسب القــانون الفــدرالي الأمريكــي ٩٤_١٤٢ لسنة ١٩٧٧، يعني أولئك الأطفال الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المشتملة على الفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة، ويظهر هذا القصور فــي نقص القدرة على الاستماع والتفكير والتحدث أو القــراءة أو الكتابــة أو التهجــي أو أداء العمليــات الحسابية، وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك، أو إلى إصابة في المــخ، أو إلــى الخلــل الوظيفي المخي البسيط، أو إلى عسر القراءة، أو الحبسة الكلامية النمائية. ولا يشمل المصطلح حالات الأطفال الذين يعانون من مشكلات التعلم الناتجة عن الإعاقة البصرية، أو السمعية، أو الحركيــة، أو التخلف العقلــي، أو الاضــطراب الانفعــالي، أو الحرمــان البيئــي، أو الثقــافي، أو الاقتــصادي **(Lerner,1993,p.12)**.

وفي عام ١٩٨١ نشرت اللجنة الوطنية المشتركة لصعوبات الــتعلم تعريفهــا، إلا أن الرابطــة الأمريكية لصعوبات التعلم لدى الأطفال والراشدين أقرت في عام ١٩٨٤ تعريفا أكثر شمولا، تضمن بالإضافة إلى المهارات الأكاديمية، الآثار المترتبة على الشخصية، وفرص التفاعل الاجتماعي وأنشطة الحياة بشكل عام **(Polloway et al., 1997,p.302)**.

وقد كانت كافة التعريفات التي تناولت صعوبات التعلم تتجــه أساســاً لوصــف التلاميــذ ذوي صعوبات التعلم في السياقات الأكاديمية، إلا أنه حدث تحول في هذه التعريفات منذ عام ١٩٨٥، حيث أُعطي اهتمام أكبر لإمكانية تغطية التعريف للاضطرابات غير اللفظية من ناحية، وإضافة أو تغطيــة التعريف ليشمل كافة الأعمار بما تفرضه من أبعاد جديدة تتناول الكفاءة الاجتماعية والنضج الانفعالي من ناحية أخرى (الزيات، ١٩٩٨ب، ص٦٦١).

وعرفت الحكومة الاتحادية الأمريكية- في القانون (١٠١-٤٧٦) سنة ١٩٩٠م مصطلح صعوبات التعلم بتعريف شبيه بتعريف القانون الفدرالي الأمريكي ٩٤_١٤٢ لسنة ١٩٧٧، حيث أشار إلــى أن المصطلح المذكور يصف "مجموعة من الأطفال يعانون من اضطراب في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المشتملة على الفهم أو استخدام اللغة المكتوبة أو المنطوقة، ويظهر هذا القصور فــي نقص القدرة على الاستماع، أو التفكير، أو الكلام، أو القراءة، أو الكتابــة، أو التهجئــة، أو فــي أداء العمليات الحسابية، وهذه الاضطرابات قد تشمل حالات الإعاقة الإدراكية، والإصابة المخية، والخلــل الوظيفي المخي البسيط، وعسر القراءة، وحبسة الكلام النمائية، وهي لا تتضمن مشكلات التعلم التــي ترجع أساساً إلى الصعوبات الناتجة عن إعاقة بصرية أو سمعية أو حركية أو عن تخلف عقلي أو عن اضطراب انفعالي أو الحرمان الثقافي والاجتماعي" **(Smith&Luckasson,1995,p.116)**.

وقدمت اللجنة القومية المشتركة لصعوبات الـتعلم **National Joint Committee on (NJCLD) Learning Disabilities** في سنة (١٩٩٤) تعريفاً ينص على ما يلي: " صعوبات التعلم هي مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات، والتي تعبر عن نفسها من خلال صعوبات دالة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع أو الحديث أو القراءة أو الكتابة أو الاستدلال أو القدرات الرياضية. وهذه الاضطرابات ذاتية/ داخلية المنشأ ويفترض أن تكون راجعة إلى خلل في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث خلال حياة الفرد، كما يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات الضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، لكن هذه المشكلات لا تكون أو لا تنشئ بذاتها صعوبات تعلم. ومع أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث متزامنة مع بعض ظروف الإعاقة الأخرى (مثل: قصور حسي أو تأخر عقلي أو اضطراب انفعالي جوهري) أو مع مؤثرات خارجية (مثل: فروق ثقافية أو تدريس/ تعليم غير كافٍ أو غير ملائم) إلا أنها – أي صعوبات التعلم- ليست نتيجة لهذه الظروف أو المؤثرات" **(Ackerman et al .,2001,p.155).**

ويتضح من التعريفات السابقة أنها تضمنت ما يلي:

- على الرغم من اختلاف التعريفات فيما بينها إلا أنه يمكن القول أن تعريف صعوبات التعلم أكد على صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية، فقد أشارت العبارة التالية في تعريف الحكومة الاتحادية الأمريكية- في القانون (١٠١-٤٧٦) سنة ١٩٩٠م إلى: (أولئك الأطفال الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية المشتملة على الفهم أو استخدام اللغة المنطوقة أو المكتوبة) ويظهر ذلك القصور في نقص القدرة على الاستماع والتفكير والتحدث أو القراءة أو الكتابة أو التهجي أو أداء العمليات الحسابية، أي يُظهر أثر صعوبات التعلم الخاصة بشكل أوضح ما يكون في أداء الفرد في واحدة أو أكثر من المهارات الأكاديمية الأساسية (القراءة والكتابة والحساب).
- تفترض التعريفات السابقة أن هذه الصعوبات يجب أن لا تكون ناتجة بشكل رئيس عن التخلف العقلي، أو الاضطراب الانفعالي، أو الإعاقة الحركية، أو العجز الشديد في حدة الإبصار أو السمع، كما يفترض أنه قد تم توفير الفرص التعليمية الكافية للفرد الذي يعانى من صعوبة تعلمية، إلا أنه لم يكن قادرا على الاستفادة منها، وبناءً عليه تستبعد نواحي الحرمان الثقافي والاقتصادي في كونها أسبابا رئيسة لصعوبات التعلم. وترتبط صعوبات التعلم الخاصة في معظم الأحيان بخلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، وقد يكون هذا الخلل نتيجة تلف دماغي أو خلل عصبي. وقد يرجع هذا القصور إلى إعاقة في الإدراك.
- تتضمن صعوبات التعلم شكلا ما من اضطراب العملية السيكولوجية (أي تكمن داخل الفرد) وتحدث على مدى حياة الفرد دون اقتصارها على مرحلة عمرية معينة.

- لا يُمثل الأطفال ذوو صعوبات التعلم مجموعة متجانسة سواء من حيث طبيعة الصعوبة أو مظاهرها، حيث يشير التعريف الأخير إلى مصطلح التباين (عدم التجانس) وهذا يمثل إقرارا بأن صعوبات التعلم تتكون من حالات غير متماثلة يمكن أن تعبر عن نفسها بطرق مختلفة. فعلى سبيل المثال قد تكون الصعوبة في القراءة لدى طفلين ناتجة عن مشكلة في الإدراك السمعي لأحدهما، بينما هي ناتجة عن مشكلة في الإدراك البصري لدى الآخر.
- كما أن الإشارة إلى أن صعوبات التعلم يمكن أن تحدث في أي مجال من المجالات الستة (الاستماع، الكلام، القراءة، الكتابة، الحساب، والاستدلال) تُشير إلى أن الأفراد ذوي صعوبات التعلم أيضا هم مجموعة واسعة ومتشعبة، ويمتلكون قدرات متنوعة ويعانون من مشكلات مختلفة.
- يُشير التعريف الأخير أن صعوبات التعلم يمكن أن تكون متلازمة مع مشكلات أخرى كالضبط الذاتي، ومشكلات الإدراك والتفاعل الاجتماعي، لكن هذه المشكلات لا تكون أو لا تنشئ بذاتها صعوبات تعلم.

محكات تشخيص صعوبات التعلم:

تتضح ثلاثة محكات أساسية في تشخيص صعوبات التعلم لدى التلاميذ وهي:

١- محك التباين أو التباعد.

٢- محك الاستبعاد.

٣- محك التربية الخاصة.

١- محك التباعد Discrepancy Criterion:

ويقصد به التباعد بين القدرة العقلية العامة أو الكامنة والتحصيل الفعلي في جانب معين، أو التباعد أو التباين بين مجال وآخر، كأن يكون الفرد عادياً في مهارات الحساب ولكن مقصراً في مهارات القراءة، كما يمكن أن يكون التباعد ملحوظاً في نمو الوظائف العقلية والحركية، بحيث نجد التلميذ مثلاً ينمو في اللغة، ويتأخر في نمو التناسق الحركي أو بالعكس.

٢- محك الاستبعاد Exclusion Criterion:

ويقصد به استبعاد جميع الاحتمالات الممكنة بأنها السبب في صعوبة التعلم مثل القصور الحاسي في السمع أو البصر، أو القصور العقلي، وحالات الحرمان البيئي، أو الاضطرابات النفسية، وكما في المثال السابق تم التأكد من حاسة السمع والبصر والقدرات العقلية لدى الحالة.

٣- محك التربية الخاصة Special education Criterion:

ويعني هذا المعيار أن التلاميذ بالرغم من أنهم يبدون عاديين إلا أنه تلزمهم إجـراءات التربيـة الخاصة وخدماتها بما يتناسب مع صعوباتهم (أبو فخر، ٢٠٠٥، ص١٦٥-١٦٦).

تصنيفات صعوبات التعلم:

نظرا لتعدد واختلاف المشكلات التي يظهرها الأطفال ذوو صعوبات التعلم باعتبارها مجموعـة غير متجانسة، فقد حاول البعض تصنيف صعوبات التعلم بهدف تسهيل عملية دراسة هذه الظـاهرة، واقتراح أساليب التشخيص والعلاج الملائمة لكل مجموعة، حيث أن الأسلوب الذي يصلح لعلاج إحدى الحالات التي تعاني من صعوبة خاصة في التعلم قد لا يصلح لعلاج حالـة أخـرى، ولقـد تعـددت التصنيفات الخاصة لصعوبات التعلم بين الباحثين في هذا المجال، منهم من ركز في تـصنيفه علـى الصعوبة في العمليات العقلية وحدها، بينما ركز آخرون علـى الـصعوبة فـي العمليـات العقليـة والصعوبات الأكاديمية.

ويصنف عدد من المعلمين المشكلات التي غالبا ما يتكرر ظهورها لدى ذوي صـعوبات الـتعلم باعتبار أنها مشكلات واقعية أكثر من كونها نظرية، حيث تم حصر مجموعة من المـشكلات التـي تظهر في صورة صعوبات تعلم في الفصل الدراسي وهي:

- أخطاء نوعية شاذة في الهجاء، ومشكلات تعرف الحروف.
- مشكلات التمييز السمعي والبصري.
- اضطرابات في التناسق الحركي.
- اضطرابات التوجه المكاني.
- مشكلات في الحركة الدقيقة وتظهر في الكتابة.
- اضطرابات في الذاكرة السمعية والذاكرة البصرية.
- اضطرابات في التمييز اللفظي.
- مشكلات تمييز الحروف.
- مشكلات العد وتعرف الأرقام. **(Wolf & Donnelly, 2000,p.380).**

ويُعد تصنيف كيرك وكالفنت **Kirk& Khalfant** (١٩٨٤) لصعوبات التعلم هو التصنيف الأكثر شيوعا، وأكثرها استخداما بين العاملين في هذا المجال، والذي يقسمها إلى نوعين رئيسين هما:

١- صعوبات التعلم النمائية Development Learning Disabilities:

وهي التي ترجع إلى اضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي (جاد، ٢٠٠٣، ص١٥). وتشتمل صعوبات التعلم النمائية على تلك المهارات السابقة التي يحتاجها الطفل بهدف التحصيل فـي الموضوعات الأكاديمية. فحتى يتعلم الطفل كتابة اسمه لابد من أن يطـور كثيـرا مـن المهـارات

الضرورية في الإدراك، والتناسق الحركي، وتناسق حركة العين واليد، والتسلسل، والذاكرة وغيرها. وحتى يتعلم الطفل الكتابة أيضا، فلابد أن يطور تمييزا بصريا وسمعيا مناسبا، وذاكرة سمعية وبصرية، ولغة مناسبة وغيرها من العمليات. ولحسن الحظ فان هذه الوظائف تتطور بدرجة كافية لدى معظم الأطفال لتمكينهم من تعلم الموضوعات الأكاديمية. فحين تضطرب هذه الوظائف بدرجة كبيرة وواضحة، ويعجز الطفل عن تعويضها من خلال وظائف أخرى، عندئذ تكون لديه صعوبة في تعلم الكتابة أو التهجئة أو إجراء العمليات الحسابية (كيرك وكالفنت، ١٩٨٨، ص١٩). وتظهر كثير من هذه الصعوبات قبل دخول الطفل المدرسة، وقد تتم معرفتها حين يبدأ الطفل بالفشل في تعلم الموضوعات الأكاديمية المدرسية (كامل، ٢٠٠٣، ص١٤).

ويُضيف أبو فخر (٢٠٠٥، ص ١٦٢-١٦٣) أن صعوبات التعلم النمائية هي صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية والنفسية، بحيث يظهر هذا النمو مختلفاً أو فيه من الخلل ما يجعل الطفل يُقصر بالمهمات التي تتطلبها تلك القدرات المرتبطة بمهام عملية، وبذلك فإن الطفل الذي يعاني من نقص في القدرة على الانتباه أو التذكر لا يستطيع أن يقوم بمهام مرتبطة بهاتين القدرتين، وكذلك الأمر فالصعوبة في الإدراك أو التفكير تجعل المهام التي يقوم بها الطفل أقل مما ينتظر منه. وهذا النوع من الصعوبة يسبق النوع الثاني وهو الصعوبات الأكاديمية، لأن الصعوبات الأكاديمية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالصعوبات النمائية السابقة عليها، بمعنى أن الصعوبات النمائية تظهر لدى الأطفال في سن ما قبل المدرسة، وتستمر في مسيرة تطور الطفل إذ لم تعالج، بينما تظهر الصعوبات الأكاديمية فيما بعد السن المدرسية عندما يتعلم الطفل موادا أكاديمية كالقراءة والتهجئة والكتابة والحساب.

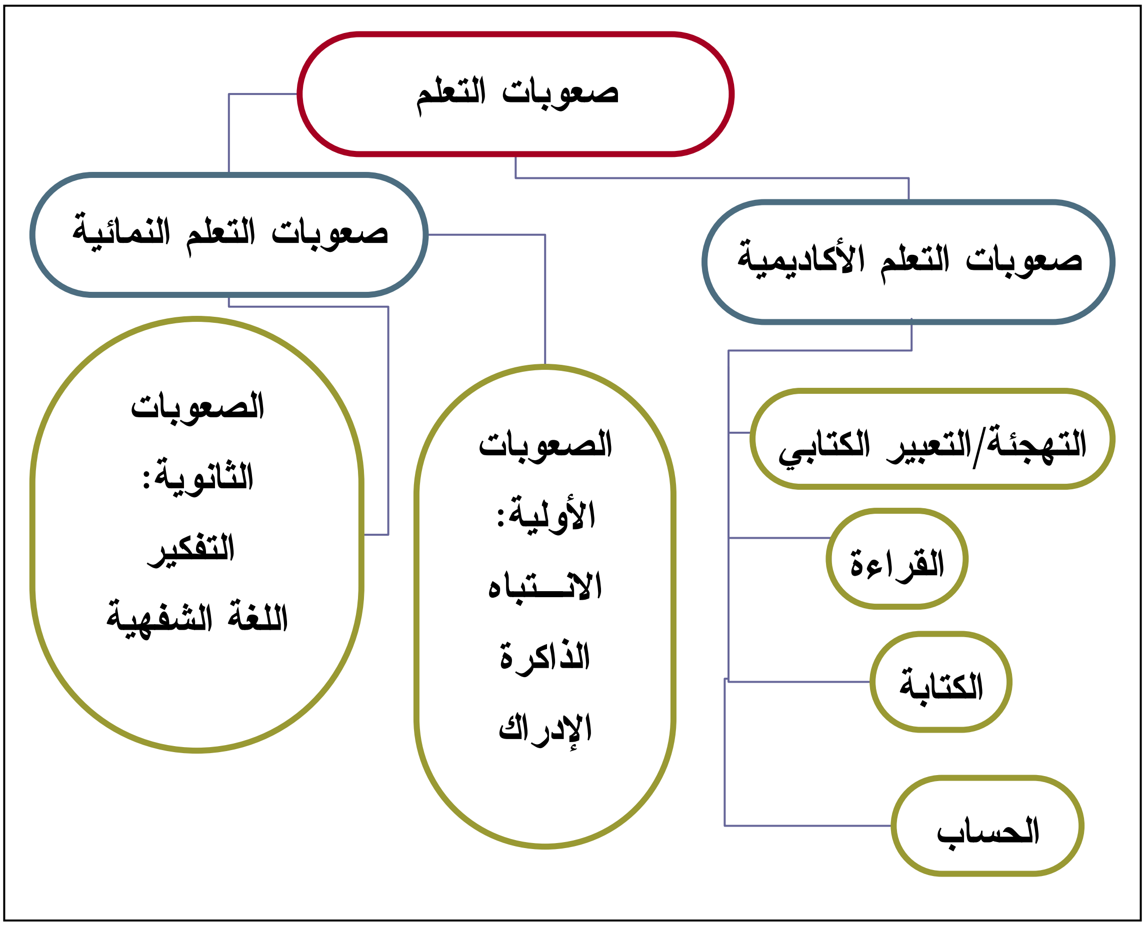
ويرى كيرك وكالفنت (١٩٨٤، ص ٩٨) أن الصعوبات النمائية ترجع إلى اضطرابات وظيفية تخص الجهاز العصبي المركزي، وأن هذه الصعوبات يمكن أن تُقسم إلى نوعين فرعيين، وهما:

أ- صعوبات أولية: مثل الانتباه، الإدراك، الذاكرة.

ب- صعوبات ثانوية: مثل التفكير، الكلام، الفهم، أو اللغة الشفوية.

٢- صعوبات التعلم الأكاديمية Academic Learning Disabilities:

يُشير مصطلح صعوبات التعلم الأكاديمية إلى الاضطراب الواضح في تعلم القراءة، أو الكتابة أو التهجي أو الحساب أو ثبات العمر التحصيلي لهذه المهارات. ويمكن ملاحظة هذه الصعوبات بوضوح في عمر المدرسة (عبد الوهاب، ٢٠٠٣، ص١١٣). فحين يظهر الطفل قدرة كامنة على التعلم، ويفشل في ذلك بعد تقديم التعليم المدرسي الملائم له، عندئذ يُؤخذ في الاعتبار أن لدى الطفل صعوبة خاصة في تعلم القراءة أو الكتابة أو الهجاء أو التعبير الكتابي (كامل، ٢٠٠٣، ص١٥).



شكل رقم (١) يوضح تصنيف صعوبات التعلم (كيرك وكالفنت، ١٩٨٨، ص١٩).

أسباب صعوبات التعلم والعوامل المؤثرة فيها:

تتفق معظم المراجع العلمية في مجال صعوبات التعلم على أن التحديد الدقيق لأسباب صعوبات التعلم لدى كل حالة على حدة ليس بالهدف الممكن تحقيقه في غالب الأحايين. إلا أن معرفتنا تزداد يوما بعد يوم في هذا المجال بحكم التقدم السريع في ميادين الطب والتربية وعلم النفس وغيرها من العلوم (القريوتى، السرطاوي، الصمادي، ١٩٩٥، ص٢٣٤).

وقد ارتبط مفهوم صعوبات التعلم بشكل أساسي مع إصابات الدماغ، والذي ينتج عنه عجز في اللغة أو القراءة، وقد قام العلماء بإجراء دراسات وبحوث لتعرف العجز الوظيفي الدماغي من خلال التلف الدماغي المكتسب، ومن خلال العوامل الجينية الوراثية، والشذوذ البيولوجي الكيميائي ونقص التغذية وعوامل بيئية أخرى تؤثر في النمو الطبيعي للدماغ (أبو فخر، ٢٠٠٥، ص١٦٧).

وتشير الدراسات والبحوث إلى أن أسباب صعوبات التعلم لا تزال غير واضحة تماما، وتحتاج إلى المزيد من الدراسات والبحوث، ويرجع ذلك إلى حداثة البحث في مجال صعوبات التعلم، ولتداخله مع الكثير من المجالات كبطء التعلم، والتأخر الدراسي، وعليه فإن الحديث عن أسباب صعوبات التعلم هو إشارة إلى مجموعة الأسباب التي اشتُقت أو لُوحظت لدى أفراد هذه الفئة كمجموعة (القريوتي

وآخرون، ١٩٩٥، ص ٢٣٤)، وقد أجمعت العديد من البحوث والدراسات إلى ارتباط صعوبات التعلم بالإصابة البسيطة، أو الخلل البسيط للمخ، وأن هذه الإصابة أو الخلل يرتبط بعدة أسباب (عدس، ٢٠٠٢، ص ٤٠، القريوتي وآخرون، ١٩٩٥، ص ٢٣٥، كيرك وكالفنت، ١٩٨٨، ص٥٩) منها:

١- الأسباب الوراثية:

تؤكد العديد من الدراسات أن بعض حالات صعوبات التعلم يمكن أن تُعزى إلى أسباب وراثية، والدراسات التي أجريت على التوائم المتماثلة وجدت أنه عندما توجد صعوبة لدى أحد التوائم فإن الآخر يكون لديه الصعوبة نفسها. ولقد أُجريت العديد من الدراسات على بعض الأسر التي يعاني بعض أفرادها من صعوبات في القراءة واللغة والكتابة. وقد أشارت هذه الدراسات إلى أن هذه الصعوبات وراثية المنشأ، كدراسة **Hermann (1959)** و **Hallgren (1950)** و **Defries (1981)** و **&Decker** و **Bannatyne (1971)** و **Critchly (1970)**. وعلى الرغم من إجماع البحوث على وجود ارتباط بين صعوبات التعلم وبين الوراثة إلا أن هلاهان وكوفمان (١٩٧٨) قد أشارا إلى أن هذه الدراسات لازالت في حاجة إلى تأكيد عن طريق دراسات وبحوث أخرى (في: السرطاوي وسيسالم، ١٩٩٢، ص٣٢).

ووفقا لهذا الرأي الذي يشير إلى وراثية صعوبات التعلم، فإنه لا يعني بالضرورة أن هؤلاء الأطفال لا يمكنهم الانتفاع والاستفادة من التعليم، بل يعني أن هناك صعوبة أكبر لديهم للتعلم باستخدام طرائق التدريس العادية، التي يتم استخدامها عادة مع الأطفال الذين لا يتصفون بمثل هذا الاستعداد أو القابلية الوراثية (كيرك وكالفنت، ١٩٨٨، ص ٦٤).

٢- الأسباب البيئية:

تُعتبر العوامل البيئية من العوامل المساعدة في موضوع أسباب صعوبات التعلم، وتتضمن الأسباب البيئية قائمة طويلة من العوامل المختلفة التي توردها المراجع العلمية في هذا الخصوص، ومن هذه العوامل: سوء التغذية بالنسبة للطفل، ووجود المواد المضافة للمنتجات الغذائية، إصابة الطفل أثناء الولادة أو بعد الولادة، سوء التغذية بالنسبة للأم الحامل، وإصابتها بالأمراض، أو تعرضها للإشعاع، أو تناولها المخدرات أو المسكرات، والبيئة الاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها الطفل (القريوتي وآخرون، ١٩٩٥، ص ٢٣٦-٢٣٧).

ويؤكد **Hallahan & Kauffman (1998,p.152).** على أن التدريس الضعيف **Poor Teaching** من الأسباب البيئية الممكنة لصعوبات التعلم، حيث يعتقد العديد من المتخصصين أن المعلمين إذا أُعدوا بطريقة جيدة لتناول المشكلات الخاصة في التعلم لدى الأطفال في سنوات الدراسة المبكرة، فإنه يمكن تجنب العديد من صعوبات التعلم.

ولا يُقصد بالتدريس الضعيف عدم تمكن المعلم من المادة العلمية في تخصصه، بل أن ما يُدرسه والطريقة التي يُدرس بها لا يتناسب مع ما يعرفه التلميذ والأساليب التي يتعلم بها، وهذا ما يمكـــن أن يُسهم في تفاقم صعوبات التعلم لدى الأطفال.

٣- الأسباب العضوية البيولوجية:

يعتقد البعض أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من تلف دماغي بسيط يؤثر على بعـــض جوانب النمو العقلي وليس جميعها. وبالطبع فان تخطيط الدماغ من الوسائل التي تُستخدم للكشف عن التلف الدماغي. وفي التخطيط الدماغي يتم رسم النشاط الكهربائي للدماغ على شكل موجات، وممـــا تجدر الإشارة إليه أن التخطيط الدماغي لمعظم حالات صعوبات التعلم لا يظهر مثل هذه الاضطرابات في الموجات الدماغية مما يعني عدم وجود التلف الدماغي.

إن المظاهر السابقة والتي أشارت لها بعض الدراسات يعوزها المزيد من البحث العلمي للتحقـــق من صحتها. ويمكن القول أن أكثر الأسباب العضوية معقولية وقبولا هو ما يتعلق باضطرابات الجهاز العصبي المركزي خاصة ما يُشار إليه بالخلل الوظيفي العصبي. ويُقصد بالخلل الوظيفي العصبي عدم انتظام في أداء الدماغ الوظيفي بغض النظر إذا صاحب ذلك تلفا عضويا في الدماغ أم لـــم يـــصاحبه (القريوتي وآخرون، ١٩٩٥، ص ٢٣٤).

٤- العوامل الكيميائية الحيوية:

قد ترتبط صعوبات التعلم بخلل في عناصر التوازن الكيميائي في الجسم، فالزيـــادة أو النقـــصان يؤثران على خلايا المخ ويسببان خللا داخليا بسيطا، ويرجع ذلك إلى طبيعة الأطعمة ونوعيتها التـــي يتـــناولها الطفل باستمرار وبخاصة الأطعمة ذات الملونات الصناعية والمحفوظة. كما يـــدخل تحـــت هـــذه العوامل تأثير الأدوية والعقاقير وسوء التغذية واضطراب الأيض (أبو فخر، ٢٠٠٥، ص١٦٩).

وقد تم افتراض أن بعض صعوبات التعلم قد تنتج من خلل أو عدم توازن غيـــر معـــروف فـــي النواحي الكيميائية الحيوية. وقد قاد هذا الافتراض إلى استخدام المعالجة بالأدوية مـــع الأطفـــال ذوي الحركة والنشاط الزائد (كيرك وكالفنت، ١٩٨٨، ص ٦٤).

نسبة انتشار صعوبات التعلم:

لا شك في أن معرفة الأرقام الخاصة بانتشار صعوبات التعلم خير ما يساعد على تخطيط البرامج التربوية وتمويلها، غير أن تحديد نسبة حدوث أو انتشار هذه الصعوبات محفـــوف بمخـــاطر تتعلـــق بالمفهوم والمحكات، والأساليب، والأدوات المستخدمة في التشخيص. ومما لا شك فيه أيضًا بأن العدد المتزايد للبرامج الموجهة نحو ذوي الصعوبات، والتصورات غير الصحيحة حول الصعوبات التعلمية،

واختلاف التعريفات والمستويات الأدائية المطلوبة في الاختبارات قد أسهمت في التشويش على إمكان الوصول إلى نسبة عامة متفق عليها، وجعلت هذه النسبة تتفاوت في تقديرات الباحثين بين ١% – ٣٠% من مجموع طلبة المدارس (الوقفي، ٢٠٠٣، ص ٥٦).

ويذكر كارترايت وآخرون **Cartwright et al (1989)** أن التقديرات تختلف حول أعداد أو نسب الأطفال ذوي صعوبات التعلم اختلافا كبيراً جداً، ذلك بسبب عدم وضوح التعريف من جهة، وعدم وجود اختبارات متفق عليها للتشخيص من جهة أخرى. ففي حين يعتقد بعضهم أن نسبة حدوث صعوبات التعلم لا تصل إلى ١% يعتقد آخرون أن النسبة قد تصل إلى ٢٠% ، إلا أن النسبة المعتمدة عموماً هي ٢–٣% (في: الخطيب والحديدي ،١٩٩٧،ص٨٠).

وتتراوح نتائج الدراسات والتقديرات لنسبة شيوع الأطفال اللذين يعانون من صعوبات تعلم خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية ما بين ١% و ٣٠% ، وأن نسبة الأطفال المسجلين في برامج التربية الخاصة للعام الدراسي ١٩٧٧/٧٦ بحدود ٢٣% بينما بلغت هذه النسبة في العام الدراسي ١٩٨٦/٨٥ حوالي ٤٣% . وتشير ليرنر **Lerner (1995)** ووفق إحصاءات مكتب التربية الأمريكي لعام ١٩٨٤ أن النسبة بلغت ٤% من مجموع طلاب المدارس من ٣ سنوات إلى ٢١ سنة. وتمثل هذه النسبة ٤٠% من مجموع الأربعة ملايين طالب اللذين يتلقون خدمات تربوية خاصة، وتضيف بأن نسبة شيوع صعوبات التعلم لدى الذكور أعلى منها لدى الإناث، حيث بلغت نسبة الذكور ٧٢% بينما نسبة الإناث ٢٨% من مجموع ذوي صعوبات التعلم اللذين يتلقون خدمات تربوية خاصة (في: القريوتي وآخرون، ١٩٩٥، ص ص٢٣٢–٢٣٣).

ويفيد تقرير مكتب التربية الأمريكي (١٩٩١) أن نسبة مجتمع ذوي صعوبات التعلم يمثل حوالي ٤٨% من مُجمل أعداد الأطفال ذوى ظروف خاصة، كما أن أعدادهم تزايدت بنسبة ١٦% منذ أن صدر قانون المجلس الوطني الاستشاري للأطفال المعوقين (١٩٧٥) بشأن صعوبات التعلم **(Pollway et al.,p.301)** وهو ما يمثل تحديا يحتم على التربويين بضرورة إجراء مزيد من بحوث التشخيص والعلاج لمشكلات هذه الفئة من الأطفال.

أما في البيئة العربية فتفيد الدراسات التي أجريت في هذا المجال عن ارتفاع نسبة صعوبات التعلم بدرجة كبيرة في مجال فهم اللغة. ففي هذا الصدد تشير دراسة الزرّاد (١٩٩٧) بأن ١٣،٧ % يعانون من صعوبات تعلم في اللغة العربية من عينة قوامها (٥٠٠) طفلا في الصفوف من الرابع إلى السادس الابتدائي بدولة الإمارات العربية المتحدة، وقد كانت بنسبة ١٣,٨% أيضا في عام ١٩٩٠ (في: منسي، ٢٠٠٤، ص ٦٩).

وتفيد دراسة عبد الوهاب (١٩٩٣) بأن ما نسبته ١٠% لدى عينة قوامها (٤١٩) طفلا بالصف الرابع الابتدائي هي نسبة شيوع صعوبات التعلم في اللغة العربية (عبد الوهاب، ٢٠٠٣، ص ٨٢). أما دراسة صقر (١٩٩٢، ص ١٥) فقد أشارت إلى أن نسبة انتشار صعوبات التعلم في اللغة العربية

هي ٤,٩٤ %. وتُشير دراسة الزيات (١٩٨٩) بأن ٢٢,٧ % يعانون من صعوبات تعلم في اللغة العربية من بين عينة قوامها (٢٠٠) طفل من أطفال المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية (الزيات، ٢٠٠١أ، ص ٦٨٦). كما يشير أبو نيان (٢٠٠١، ص٢١) أن معدل التلاميذ الذين يرتادون برامج صعوبات التعلم في المملكة العربية السعودية يُقدرون بـ ٧% من بين تلاميذ المدارس التي تضم برامج لصعوبات التعلم على مستوى المرحلة الابتدائية.

وأشارت دراسة عواد (١٩٨٨، ص ٥٢) أن نسبة الذين يعانون من صعوبات التعلم في اللغة العربية من بين عينة قوامها (٢٤٥) طفلا من أطفال الصف الخامس الابتدائي هي ٥٢,٢٤%، وأن نسبة الذين يعانون من مشكلات في الفهم من بين أفراد العينة المذكورة ٦٠,٦٣%. كما أشارت دراسة كامل (١٩٨٨) إن نسبة صعوبات التعلم في اللغة العربية ٢٦% من بين عينة قوامها (٤١٩) طفلا بالصف الرابع الابتدائي (كامل، ٢٠٠٣، ص ١٩). أما دراسة الروسان (١٩٨٧) فقد أوضحت بأن ٢١% من أطفال المرحلة الابتدائية يعانون من صعوبات تعلم في اللغة العربية (الروسان، ١٩٩٨). وفي دراسة لضيف (١٩٨٩، ص ٦٥) توصل إلى أن نسبة شيوع صعوبات التعلم بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين بلغت ١٣%.

ويلاحَظ من خلال نتائج بعض الدراسات العربية كدراسة الزيات (١٩٨٩) وعواد (١٩٨٨) وكامل (١٩٨٨) والروسان (١٩٨٧) أنها أشارت إلى ارتفاع نسبة شيوع صعوبات التعلم في بلدان الدراسة بنسبة تفوق بدرجة كبيرة النسبة العالمية لانتشار صعوبات التعلم، والتي تُقدر بحوالي ٥%، الأمر الذي يدفعنا نحو التساؤل عن طبيعة المحكات المستخدمة في تشخيص أولئك التلاميذ في تلك الدراسات، وخصائص عيناتها.

ومما لا شك فيه، أن ارتفاع تلك النسب يشكل عبئا على موارد الدولة وزيادة الفاقد التعليمي، فضلا عن أن صعوبة التعلم ينتج عنها مشكلات نفسية سلبية للتلاميذ – تعوق تعلمهم – كمشكلات فقدان الثقة بالنفس، التوتر، والخجل، وفقدان الدافعية اللازمة لإنجاز المهام الدراسية، ومسايرة زملائهم سواء على المستوى الدراسي أو على المستوى النفسي والاجتماعي (رفاعي، وعوض لله، ١٩٩٣، ص١٨).

كما أن صعوبة التعلم وكما يشير موراي **Murray** (١٩٧٦) تؤدي إلى ضعف التحصيل الأكاديمي، مما يجعل من التلميذ متعلما مشكلا **Problem students** ذو تصور سالب عن ذاته، وذو خصائص شخصية ومعرفية سالبة حيث يتسم بالاندفاعية، وضعف القدرة على التعلم، ومن ثم يكون أكثر عرضة لأن يكون جانحاً في سلوكه، مما قد يؤدي في النهاية إلى انضمام هؤلاء إلى صفوف مرتكبي الجريمة (**Hallahan, et al., 1985,p.58**).

إن ما يمكن استخلاصه من العرض السابق أن صعوبات التعلم مشكلة لا ترتبط بمجتمع دون آخر، أو منطقة دون أخرى، أو ترتبط بثقافة معينة أو لغة معينة، بل هي مشكلة ذات طابع عام توجد

لدى بعض المتعلمين من أجناس مختلفة ذات ثقافات ولغات متباينة. فهي تنتشر بين المجتمعات المتقدمة وغير المتقدمة على حد سواء، ولكن بنسب متفاوتة. كما أنها تشيع بين تلاميذ المدارس في المجتمعات العربية بنسبة تدعو إلى الاهتمام بهؤلاء التلاميذ، وذلك انطلاقا من الواجب الوطني نحوهم في تقديم الخدمات الملائمة لهم، والأخذ بأيديهم وذلك لأحقيتهم في التعلم كغيرهم من أقرانهم العاديين.

خصائص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم:

حظي موضوع خصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم باهتمام بالغ من جانب الكثير من المدرسين والأخصائيين النفسيين وأخصائي الأطفال وأخصائي الأعصاب، وبما أن هؤلاء التلاميذ ليسوا مجموعة متجانسة، لذلك يجدر النظر إلى هذه الخصائص على أنها أكثر الخصائص شيوعا لدى هؤلاء التلاميذ، فبعض هذه الخصائص يمكن ملاحظتها لدى تلميذ يعانى من صعوبة في التعلم، بينما قد لا ينطبق البعض الآخر على التلميذ نفسه. وبالتالي فإنه من الصعب الحديث عن مجموعة من الخصائص التي يتصف بها كل تلميذ يعاني من صعوبات في التعلم.

إن مسئولية الكشف عن خصائص صعوبات التعلم مسؤولية دقيقة اشترك فيها عدد من المختصين في مجالات عدة، منها الطب، وعلم النفس العيادي، والتربية بما فيها التربية الخاصة، وعلم الأمراض العصبية والطب العقلي، وأن تحديد ذلك ليس سهلا نظرا لوجود خلافات شائعة في الرأي حولها (سليمان، ٢٠٠١، ص ١٢٩).

حيث أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يتميزون ببعض الخصائص السلوكية والتي تمثل انحرافاً عن معايير السلوك للأطفال العادين ممن هم في مثل سنهم، وتلك الخصائص تتوافر وتنتشر بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم، ويظهر تأثيرها واضحاً على مستوى تقدم الطفل في المدرسة وعدم قابليته للتعلم، بل وتؤثر أيضاً على شخصية الطفل، الصعوبة في التعلم والقدرة على التعامل مع الآخرين سواء كان ذلك في المدرسة أو خارجها، وتختلف حدة تلك الاضطرابات من طفل إلى آخر حسب درجة ونوع الصعوبة لديه (عواد، ١٩٩٨، ص ١٠٤ – ١٠٥).

إلا أن صعوبات التعلم وبشكل عام تستنفذ جزءاً كبيراً من الطاقات العقلية والانفعالية للفرد، وتسبب له اضطرابات انفعالية أو توافقية تترك بصماتها على مجمل شخصيته، فتبدو عليه مظاهر سوء التوافق الشخصي والانفعالي والاجتماعي، ويكون أميل إلى الانطواء والاكتئاب أو الانسحاب وتكوين صورة سالبة عن الذات.

فالمشكلة الرئيسة لدى هؤلاء التلاميذ تكمن في استمرار افتقارهم إلى النجاح، فالمحاولات غير الناجحة التي يقوم بها التلميذ تجعله أقل قبولاً لدى مدرسيه وأقرانه، وربما لدى أبويه حيث يدعم فشله المتكرر اتجاهاتهم السالبة نحوه، ومن ثم يزداد لديه الشعور بالإحباط مما يؤدي مرة أخرى إلى مزيد

من سوء التوافق وانخفاض صورة الذات، إلى درجة يفتقد فيها هؤلاء الأطفال دعم وتعاون الآخرين كالأقران والمدرسين والأسرة مما يعمق لديهم الشعور بالعجز.

والمتأمل لخصائص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يجد أن من بينهم من يكون سلبياً بصورة أكثر من زملائه العاديين، خاصة في المواقف الاجتماعية التي تحتاج إلى تعاون، وقد يجمع البعض بين جميع أو معظم هذه الأشكال من الاضطرابات في التوافق الاجتماعي والانفعالي (سيسالم، ١٩٨٨، ص ١٣٨).

ويعاني التلميذ ذو صعوبات التعلم من فجوة كبيرة فيما بين الأداء الأكاديمي الحقيقي والأداء المتوقع، ويواجه هذا التلميذ صعوبة في استقبال المعلومات وتكاملها أو إنتاجها، أو قد يعاني من أكثر من صعوبة في الوقت نفسه. كما يعاني التلاميذ ذوو صعوبات التعلم في الغالب من مشكلات لغوية أو صعوبة في سماع الاختلافات الدقيقة لأصوات اللغة؛ مما يؤدي إلى صعوبة في اكتساب مهارات تعرّف الكلمات، وبالتالي لا يستطيع تشكيل علاقة فيما بين الصوت والرمز (سليمان، ٢٠٠١، ص١٥٣).

ومن خلال نتائج الدراسات السابقة، هناك مجموعة من الخصائص المميزة لهؤلاء التلاميذ، على النحو التالي:

- صعوبات اللغة والكلام.
- صعوبات إدراكية– حسية.
- صعوبات الانتباه والتركيز.
- صعوبات الذاكرة والاحتفاظ.
- صعوبات المعرفة والتفكير.
- صعوبة تجهيز المعلومات للذاكرة.
- إحساس التلميذ بالعجز وما يصاحب ذلك من شعور بالفشل وعدم الثقة بالنفس.
- انخفاض معدل المهارات الاجتماعية، والسلوك الاجتماعي غير السوي.
- القلق وتدني مفهوم الذات.
- الشعور باليأس والاكتئاب.
- أقل قبولا لدى مدرسيهم وزملائهم.
- انخفاض مستوى دافعية الإنجاز.
- صعوبة التكيف المدرسي والأسري.
- انخفاض الشعور بالانتماء. (الزيات، ١٩٩٨ب ٢٤٠، شقير، ١٩٩٩، ص٢٩٥)...

وقد حددت منظمة الصحة العالمية عشر خصائص مبدئية لتعرف ذوي صعوبات التعلم تمثلت في:

- اضطرابات الذاكرة والتفكير.
- الاضطرابات الإدراكية والحركية.
- الاضطراب الانفعالي.
- اضطرابات التناسق العام.
- فرط النشاط الحركي.
- الاندفاعية.
- اضطرابات الانتباه.
- صعوبات التعلم الأكاديمية.
- قصور الاستماع والحديث.
- ظهور انحرافات في رسام المخ الكهربي (عبد الوهاب، ٢٠٠٣، ص ص ٩٦- ١٠٥).

ويشير هالاهان **وكوفمان Hallahan & Kauffman (1985,p.75)** إلى أن الأطفال ذوي الصعوبات التعلمية يظهرون الخصائص النفسية والسلوكية التالية:

- قصور الاستماع والحديث.
- النشاط الزائد، الضعف الإدراكي الحركي.
- التقلبات الشديدة في المزاج، ضعف عام في التآزر.
- اضطرابات الانتباه.
- التهور واضطرابات الذاكرة والتفكير.
- مشكلات أكاديمية محددة في الكتابة، القراءة، الحساب، والتهجئة.
- مشكلات في الكلام والسمع (مشكلات لغوية).
- وعلامات عصبية غير مطمئنة.

المدخل المعرفي في تشخيص ذوي صعوبات التعلم:

بدأ (هاميل) وزملائه في الثمانينات الاهتمام بالمُدخلات المعرفية، كما تبنت جامعة فيرجينيا الأساليب المعرفية للتدخل مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم. ومنذ الثمانينات أصبحت المُدخلات المعرفية تشكل أساسا من أهم الأسس التي تقوم عليها أساليب تشخيص وعلاج ذوي صعوبات التعلم. وفي ضوء ذلك ظهرت التوجهات المعرفية والأسس التي تقوم عليها، من حيث الفلسفة والمنهج والآليات، واهتمامها الأساسي بما وراء السلوك من بنيه معرفية، وعمليات معرفية، وما وراء المعرفة، والاستراتيجيات المعرفية، بما تعكسه من أنماط التفكير، والخطط المعرفية، وما ينتج عن كل ذلك من التركيز على الأسباب التي أفرزت الأعراض المرتبطة بصعوبات التعلم لدى التلاميذ. واستقطبت تلك التوجهات اهتمامات المربين والباحثين والمشتغلين بقضايا التشخيص والتقويم والعلاج والتدخل المبكر،

من حيث منطقيتها واتساقها، ومسايرتها للتطورات المعرفية المعاصرة، التي تركت بصماتها على مجمل حياة الفرد والمجتمع (الزيات، ٢٠٠٥، ص ٣٢٠).

ويقوم المدخل المعرفي في التشخيص والعلاج لذوي صعوبات التعلم على عدد من المحددات المعرفية التي تقف خلف الأنماط السلوكية المميزة لذوي صعوبات التعلم، والتي تتخطى الجوانب التقليدية في التشخيص، وذلك على النحو التالي:

١- البينة المعرفية:

تختلف البنية المعرفية لدى ذوي صعوبات التعلم عنها لدى أقرانهم العاديين اختلافا كمياً وكيفياً، من حيث: الترابط والتمايز والتنظيم والاتساق والتكامل والكم والكيف لصالح العاديين. ويرى الكثيرون من علماء علم النفس المعرفي أن البنية المعرفية هي المسئولة عن تجهيز المعلومات من خلال إعطائها المعاني والدلالات، سواء تمثل هذا التجهيز في مجرد إعطاء معاني للكلمات أو المفاهيم، أو كان بهدف حل مشكلات صعبة ذات طبيعة معقدة.

ويعتقد الزيات (٢٠٠٥، ص ٣٢٢) بأهمية تعرف البنية المعرفية والعوامل المحددة لها باعتبارها المسئولة عن إفراز وإنتاج الاستراتيجيات المعرفية التي يمكن توظيفها في حل المشكلات. ويتفق العديد من العلماء والباحثين على أن البنية المعرفية تمثل الأساس المعرفي للأفراد، ومن ثم فان الفروق الفردية بينهم في الاستراتيجيات المعرفية أو استراتيجيات التجهيز والمعالجة ترجع إلى الفروق بينهم في البنية المعرفية التي تميز كل منهم.

ويرى – أي الزيات – أن البنية المعرفية تلعب دورا أكثر أهمية من العمليات المعرفية في إحداث التغيرات المعرفية لدى الفرد، وأن الفرق بين الأداء الماهر والأداء العادي في مختلف الأنشطة العقلية التي يقوم بها الأفراد يرجع إلى الفرق بينهم في المعرفة السابقة أو البناء المعرفي لكل منهم، أكثر مما يكون راجعا إلى الفروق بينهم في العمليات المعرفية. فالعمليات المعرفية أيا كانت كفاءتها، وعمليات التجهيز والمعالجة أيا كانت خصائصها، يتعين أن تجد محتوى معرفيا تتعامل معه، وهذا المحتوى أشبه ما يكون بالبرامج **Software** بالنسبة للحاسبات الآلية، حيث لا تكفي مكونات الجهاز **hard ware** كأسس للمعالجة.

وينتج البناء المعرفي الجيد استراتيجيات معرفية أكثر قابلية للتعميم كما يسمح باشتقاق وتوليف وإنتاج صور أو صيغ ذات أبعاد متنوعة وثرية وفاعلة على ضوء قيود ومحددات الموقف المشكل، وما ينطوي عليه من غموض أو تعقيد أو صعوبة نسبية، على عكس ما ينتج عن البناء المعرفي الهش أو السطحي أو الضحل. فالحصيلة المعرفية أو البنية المعرفية الثرية تنطوي على تنشيط ذاتي يجعل هذه المعرفة حية وفاعلة **Cash and active knowledge** ومن ثم تختزل عمليات التجهيز والمعالجة لتصبح

عند حدها الأدنى، فيخف الضغط على نظام تجهيز ومعالجة المعلومات، فيتجه بصورة مباشـرة إلـى عمليات التوليف والاشتقاق لإنتاج الحلول والأفكار الجديدة (الزيات ٢٠٠٥، ص ٣٢٤).

٢ - سعة نظام التجهيز والمعالجة:

إن معالجة الفرد للمعلومات التي يستقبلها وإعادة تجهيزه لها، يجعل من هذه المعلومـات، سـواء أكانت حروفاً أم كلمات أو أرقاما، لا تحتفظ بشكلها الخام الذي استقبلت به، فالنظام ومدى سعته ومدى القدرة على المعالجة يجعل الوحدات المعرفية المستقبلة أكثر فاعلية. كما أن سعة المعالجة كذلك تـؤثر على تركيز المعرفة لدى الفرد، وكذلك نظم التجهيز. ويلاحظ أن صعوبات التعلم تكون لـديهم سـعة ونظم تجهيز ومعالجة أقل لقلة بنائهم المعرفي أولا، وقلة أساليبهم وصعوبة تقديرهم للعمليات المعرفية وكيفية تفعيلها ثانيا **(Lava&Ronald,2004,p118)**.

٣- الاستراتيجيات المعرفية وفاعليتها:

من أهم الاستراتيجيات التي يتعامل فيها الفرد مع المعلومات المستقبلة ليسهل عليه الاحتفاظ بها، وتذكرها في اللحظات التي يكون فيها لحاجة لها، كيفية اشتقاقه الاستراتيجيات، ومدى فاعلية اشتقاقها بصورة صحيحة، إلا أنه من الملاحظ أن ذوي صعوبات التعلم لا يمتلكون الاستراتيجيات المناسـبة، وغير قادرين على توليفها، وكذلك لا يمكنهم إعادة تصحيحها وتعديلها، وهذا يجعل التعلم لديهم يتمثل في ضغوطات مختلفة، فاختيار الاستراتيجيات الملائمة وصـحتها وتعـديلها مهـم لعمليـات الـتعلم **(Hood,1998,p.507)**

وتختلف الاستراتيجيات المعرفية المشتقة من حيث المستوى والمحتوى (الكفاءة أو الفاعلية) لدى ذوي صعوبات التعلم عنها لدى العاديين لصالح العاديين. بمعنى أن كفاءة الاسـتراتيجيات المعرفيـة (المستوى والمحتوى) لدى ذوي صعوبات التعلم أقل كفاءة منها لدى أقرانهم العاديين.

وتتمايز هذه الاستراتيجيات في عدة أنماط منها:

١- استراتيجيات الحفظ والاسترجاع.

٢- استراتيجية التنظيم (التنظيم الهرمي أو الشجري أو تنظيم المصفوفة أو التنظيم الشبكي).

٣- استراتيجية تحليل الوسائل والغايات، استراتيجية العمل بـين الأمـام والخلـف، وغيرهـا مـن الاستراتيجيات المعرفية، التي ينتجها النشاط العقلي المعرفي عند تجهيزه ومعالجة للمهام الأكاديمية أو المعرفية أو الحياتية عند مستويات متباينة من التنشيط أو التعقيد المعرفي.

٤- كفاءة الذاكرة العاملة:

تقوم الذاكرة العاملة بأكثر العمليات أهمية، فهي تهتم بالمستوى الأعلى من التفكير، بالإضافة إلى أنها الصورة النشطة، كما هو مخزن في الذاكرة الطويلة المدى. فكفاءتها تؤثر على العملية المعرفية،

فمن المعروف أن الذاكرة العاملة بالإضافة إلى الذاكرة القصيرة المدى هي من تساهم في ترتيب المخزون العلمي والمعلومات، وعدم كفاءتها يجعل عملية التعلم صعبة، خصوصا وأنها ذات علاقة وثيقة بنظم التجهيز والمعالجة الدقيقة لما يتم استقباله من معلومات، فالذاكرة قصيرة المدى تهتم بالمستوى الأدنى، بينما تهتم الذاكرة العاملة بالمستوى الأعلى سواء في الحفظ أو الاستدعاء، وذوي صعوبات التعلم كفاءة الذاكرة العاملة لديهم أقل بكثير من العاديين (الزيات، ٢٠٠٥، ص ٣٢٦).

٥- فاعلية وكفاءة التمثيل المعرفي:

يتمثل التمثيل المعرفي في جعل المعلومات والبنية المعرفية والمفاهيم المستقبلة في حالة تسكين، وتحول المعلومات والوحدات المعرفية المستقبلة إلى أكثر من صورتها الخام، وإنما تمثل معرفيا من خلال مجموعة من التجهيزات والتنظيمات والعمليات الداخلية، والوصول كذلك إلى مرحلة من التأليف والتوليد للوحدات المعرفية. فالتمثيل يعتمد على ما يتمكن الفرد من بنية معرفية، وكذلك استراتيجيات صحيحة ومتعددة، وهذا يجعل التمثيل المعرفي في أعلى مستوى من الكفاءة.

تختلف محددات كفاءة التمثيل المعرفي للمدخلات (المعلومات) لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عنها لدى أقرانهم العاديين. ويقصد بمحددات كفاءة التمثيل المعرفي للمدخلات: الاحتفاظ والتوليف والاشتقاق والتوليد/ الإنتاج والتوظيف المعرفي للمعلومات لصالح العاديين. بمعنى آخر؛ أن ذوي صعوبات التعلم أقل احتفاظا بالمعلومات، وأقل توليفا لها واشتقاقا منها، وأقل إنتاجا لها، وأقل كفاءة في توظيف هذه المعلومات معرفيا وحياتيا (الزيات، ٢٠٠٥، ص ٣٢٨) (**Swanson ,1993,p.401**).

ثانيا: الفهم القرائي:

مقدمة:

تُعد القراءة من فنون اللغة الأساسية التي حظيت باهتمام بالغ من الباحثين في تعليم اللغة فاق اهتمامهم ببقية الفنون الأخرى وهي: الاستماع والحديث، والكتابة. مبعث ذلك الاهتمام هو شعورهم بأهمية القراءة وعُظم شأنها في حياة الناس على مر العصور (يونس، ٢٠٠٠، ص ٢١).

والقراءة من المهارات الرئيسة اللازمة لتعلم اللغة، ولأهميتها في حياة الإنسان حظيت من علماء التربية وعلم النفس بنصيب كبير من الدراسة والبحث. ويُعتبر موضوع القراءة من أكثر الموضوعات التي تتضمنها البرامج المدرسية، فعادة ما يبدأ الأطفال القراءة في الصف الابتدائي الأول أو ما قبل ذلك، وثم يستمر اعتمادهم على القراءة خلال مراحل حياتهم المدرسية. ويقدم للطفل في السنوات الثلاث الأولى من المرحلة الابتدائية مهارات جديدة يتعلمها في الوقت المناسب، ومرحلة النمو المناسبة، يحقق من خلالها بعض الأطفال تقدماً عادياً في القراءة، في حين يعجز البعض الآخر أن يحقق ذلك. وتتكون عملية القراءة من مجموعة كبيرة من المهارات التي يستخدمها القارئ أثناء تعامله

مع النص مثل تعرف الرموز المكتوبة، والتقاط معاني المفردات والجمل، وفهم التركيبات اللغوية المختلفة، وتعرف طريقة تنظيم النص، واستخدام معلوماته العامة وغيرها. وحتى يتمكن الطالب من فهم وتذكر المعلومات والأفكار الموجودة صراحة أو ضمنا في النص المقروء، لا بد أن يكون قادراً على تطبيق تلك المهارات في عملية القراءة.

لذا فالقراءة لم تعد عمليتي تعرف الحروف والكلمات، وتحويل تلك الرموز إلى معان مفهومة لدى القارئ فقط، بل تتعداها إلى عمليات عقلية عالية المستوى تشمل تحليل المادة القرائية ونقدها، والتفاعل معها، والإفادة منها في حل المشكلات، والانتفاع بها في المواقف الحيوية، والاستمتاع بها، وهو ما يُسمى بالفهم القرائي.

وفي هذا المحور سيتم تناول مفهوم القراءة وأنواعها، ومهارتيها، مهارة تعرف الكلمة، والفهم القرائي، مع التركيز على مهارة الفهم القرائي باعتبارها مرتكز هذه الدراسة، وذلك من حيث مفهومه، والعمليات اللازمة له، ومتطلباته السابقة، ومستوياته، وصعوبات كل مستوى، بالإَضافة إلى علاقته بالفهم الاستماعي.

مفهوم القراءة وأنواعها:

القراءة واحدة من أهم المهارات اللغوية الأربع (القراءة، الكتابة، التعبير، الاستماع) ولها جانبان، الجانب الآلي وهو تعرف أشكال الحروف وأصواتها، والقدرة على تشكيل كلمات وجمل منها، وجانب إدراكي ذهني يؤدي إلى فهم المادة المقروءة، ولا يمكن الفصل بحال من الأحوال بين الجانبين الآلي والإدراكي، إذ تفقد القراءة دلالتها وأهميتها إذا أصاب أي جانب منها الوهن والضعف، فالقراءة تصبح آلية بحتة إذا لم يكن القارئ قادراً على فهم واستيعاب ما يقرأ، ولا يمكن أن تكون هناك قراءة إذا لم يكن قادراً على ترجمة ما تقع عليه عيناه إلى أصوات مسموعة للحروف والكلمات والجمل، وهنا يلتقي الجانبان الإدراكي والآلي لتكون قراءة بالمعنى الدقيق.

فالقراءة مهارة لغوية تُعْنى بتحليل الرموز المكتوبة وإعادة تركيبها، ولا يستطيع القارئ فهم معنى الكلمة إذا لم يتمكّن من تحليل رموزها وإعادة تركيبها. ولهذا السبب عُدَّت القراءة عملية نفسية لغوية معقَّدة، تبعاً لارتباطها بعدد من المهارات العقلية كالإدراك والتذكُّر والفهم والاستنتاج **(Lovett, Steinbach, & Fritters, 2000,p. 112).**

والقراءة في رأي كثير من الباحثين عملية عقلية تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني، كما تتطلب الربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني، مما يجعل العمليات النفسية المرتبطة بالقراءة معقدة إلى درجة كبيرة. والقراءة بهذا المفهوم تشمل الاستجابات الداخلية لما هو مكتوب، والعمليات العقلية التي تستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل

جوانبها، بغية تفسير المعاني والفهم والربط والاستنتاج والنقد والحكم على ما يُقرأ (مارتن وآخــرون، ٢٠٠١، ص١٧٤).

ونظراً لتعدد المراحل المتلاحقة لنمو القراءة وتشابكها، فقد عرَّفها بعــض المــشتغلين بــالقراءة كــ(سباك) مثلا وصاغوها تحت عناوين مختلفة مثل: القراءة كتنمية للمهــارة، وكعمليــة بــصرية، وكعملية إدراكية، وكعملية تفكير. ويُعرِّف جاي بوند وآخرون (١٩٨٤، ص٢٢) القراءة علــى أنهــا عملية تعرف الرموز المكتوبة أو المطبوعة التي تستدعي معانٍ تكونت من خــلال الخبــرة الــسابقة للقارئ. وأن عملية القراءة تتضمن كلا من الوصول إلى المعاني التي يقصدها الكاتب، وإسهام القارئ نفسه في صياغة تفسير هذه المعاني وانعكاساتها.

إن تعرف الرموز المكتوبة وفهمها يتأثران بالمهارات الإدراكية للقراءة، ومهــارات الاســتقبال، والخبرة، والثروة اللغوية، والتهيؤ العقلي، والقدرات العقلية، وهذه المهارات كلها تسهم فــي تكــوين المعنى الذي يُحصل عليه من عملية القراءة، كما أن أي خلل في تلك المهارات يعوق الوصول إلــى الأداة الأفضل؛ وهذا يعني أن القراءة عملية ديناميكية، يشترك فيها الكائن كله، وتتطلب منــه توازنــاً عقلياً ونفسياً وجسمياً (الرشيدي ويونس، ١٩٩٩، ص١٥٧) وبناء على ذلك، فــإن القــراءة تتــضمن عمليتين متصلتين:

الأولى: ميكانيكية؛ ويقصد بها رؤية القارئ للتركيبات والكلمات والحروف المكتوبــة عــن طريــق العينين، والنطق بها بواسطة جهاز النطق.

الثانية: عقلية؛ يتم خلالها تفسير المعنى، وتشمل: الفهم الصريح، والاستنتاج، والفهم الضمني (فهم ما بين السطور، والتذوق، والتحليل، ونقد المقروء، وإبداء الرأي فيه).

ويعتبر الفشل في تعلم القراءة من أكثر المشكلات التي يعاني منها التلاميذ ذوو صعوبات الــتعلم وهذا ما أشارت إليه دراسة (كيرك والكنز) لبرامج صعوبات التعلم، والتي تبين فيها بأن ٦٠%-٧٠% مــن الأطفــال المــسجلين فــي تلــك البــرامج كــانوا يعــانون مــن صــعوبات فــي القــراءة **(In:Hallahan,1999,p.329).**

وتنقسم القراءة من حيث الأداء والشكل العام إلى ما يلي:

١- القراءة الصامتة:

تعني القراءة الصامتة قدرة القارئ على فهم وإدراك معاني المادة المقروءة، وفيها يعتمد القــارئ على رؤية الرموز، وإدراك معانيها، والانتقال منها إلى الفهم بأنواعه، وإلى سائر الأنشطة القرائية من تذوق وتحليل ونقد دون استخدام أعضاء النطق. وتسهم القراءة الصامتة في زيادة سرعة الــتعلم مــع إدراكه المعاني المقروءة والعناية البالغة بالمعنى، مما يؤدي إلى زيادة الحــصيلة اللغويــة للقــارئ **(Merce&Mercer,1998,p.290).**

والبعض يسمي هذا النوع من القراءة (القراءة العينية) نسبة إلى العين، كونها قراءة بالعين فعلاً، فإن همس القارئ أو حرك شفتيه خرجت قراءته عن هذا النوع. والقراءة الصامتة لا تتحقق إلا إذا كانت مسبوقة بالقدرة على القراءة الجهرية، وما يصاحبها من تعرف أشكال الحروف وأصواتها، والقدرة على ترجمة المادة المقروءة إلى دلالات ومعانٍ، وهي بذلك تقوم على عناصر ثلاثة هي: النظر بالعين إلى المادة المقروءة، قراءة الكلمات والجمل، والنشاط الذهني المصاحب والمؤدي إلى الفهم (مارتن وآخرون، ٢٠٠١، ص ٤٥).

٢- القراءة الجهرية:

تعني القراءة الجهرية قدرة الطالب على ترجمة رموز الكتابة إلى أصوات ينطقها، وقدرته على استيعاب وفهم ما يقرأ، وفي حال فقدان الطالب القدرة على الفهم وعدم التفاعل مع المقروء يكون قد هدم مفهوم القراءة، وألغى الهدف منها. وهذا النوع يتضمن مهارات القراءة الصامتة، بالإضافة إلى مهارات الأداء (الرشيدي ويونس، ١٩٩٩، ص١٥٩). وبذا فإن القراءة الجهرية تقوم على أربعة عناصر هي: رؤية العين المادة المقروءة، الإدراك الذهني للصورة المقروءة، نطق المادة المقروءة، وإدراك وفهم معنى المقروء.

وتأتي القراءة الجهرية في المرتبة الثانية بعد القراءة الصامتة من حيث مدى الاستخدام اليومي لها في الحياة، فالفرد يحتاجها في مواقف حياتية متباينة، فالمدرس يحتاجها في عمليتي تعليم وتعلم الطلاب، ويحتاجها المذيع في قراءة نشرات الأخبار، والمحامي في الدفاع عن موكله، والخطيب في إقناع الناس في فحوى خطابه، وفي غيرها من مواقف الحياة المختلفة.

والقراءة الجهرية لكل الطلاب في وقت واحد يمكن أن تكون أكثر صعوبة، فبعضهم ليس لديه القدرة على القراءة الجهرية بشكل فاعل، وفي الغالب يخجلون عندما يُطلب منهم ذلك، أو يعملون بشكل مؤلم خلال المقاطع وهم يُسألون أنْ يقرأوا بشكل جماعي، ونحن كمعلمين أو طلاب ربما عانينا بأنفسنا من هذا الإحباط، وقد راقبنا بأنفسنا طلابا يتعثرون في الكلمات، ولا يفهمون ما يقرؤون عندما يُطلب منهم القراءة. ولهذه الحقيقة يرفض الكثير من الطلاب القراءة جهرياً **(Joseph.2003,p.110)**

٣- القراءة المسموعة: (أو القراءة بالأذن).

بالإضافة إلى القراءة الصامتة والقراءة الجهرية يضيف عبد الرؤوف (١٩٩٢) نوعا آخر من القراءة يُعرف بقراءة الاستماع، ويُعرف هذا النوع من القراءة بقراءة الصوت بالأذن على أساس تتبع المُدخلات المتمثلة بالإشارات والرموز والأصوات، وهو ما يُسمى بالمتلقي، وأنها لا تقل أهمية عن القراءة الصامتة أو القراءة الجهرية (عبد الرؤوف، ١٩٩٢، ص ١٢٥). وهناك من يدافع عن هذه

الوجهة، ويعتبر أن القراءة في الحقيقة لا تعتمد على المثير البصري، ولكنها في الواقع تعتمد على المثير اللفظي المتمثل في الصوت **(Mercer, 1997,p.145)**.

ومن خلال التدقيق في بعض تعريفات القراءة تبين أنها أشارت إلى تفسير الرموز المنطوقة، بالإضافة الرموز المطبوعة والمكتوبة، وتلك إشارة على أن القراءة تتضمن نوعا آخر غير القراءة الصامتة والقراءة الجهرية وهي القراءة المسموعة. ففي هذا الخصوص أشار كيرك وكالفنت (١٩٨٨) إلى أن مهارة القراءة تعتمد على البراعة في اللغة، ولهذا من الضروري تقدير مستوى صف الطفل في فهم القراءة المسموعة. وبالرغم من أن هناك بعض الاختبارات المنشورة لقياس نمو وتطور اللغة، غير أن المدرس يستطيع أن يُقدر مستوى الطفل في فهم القراءة المسموعة للكشف عن المستوى الذي يستطيع فيه الطفل فهم ما يُقرأ (كيرك وكالفنت، ١٩٨٨، ص٢٦٥).

وبذلك يشير لاينبرجر **Linebarger (2001.p.189)** إلى أن القراءة المسموعة تتمثل في قدرة المستمع على فهم وإدراك ما يسمع، ويكون ذلك بتمكنه من ترجمة الأصوات إلى دلالات، ويحتاج ذلك إلى قدرة فائقة على التركيز بعيداً عن الشرود الذهني، وإن ما نسبته ٨٠% من التخمينات المستخدمة تُكتسب من خلال الاستماع، فالاستماع أولى مهارات اللغة، لذلك فإن كثيراً من الأطفال يُطورون هذه المهارة كمتطلب لمهارات فنون اللغة اللاحقة.

وفي الحقيقة فإن مهارات اللغة المنطوقة (المهارات الشفوية) والاستماع ضروريان لتطوير القدرة على القراءة والكتابةِ. فعلى الرغم من أهمية الاستماع فقد اعُتبر فن اللغة المنسي لأكثر من ٥٠ عاما، لأنها نادرا ما تُعلم في قاعات الدروس الأولّية **(Tompkins, 2002.p.12)**.

ويمثل الاستماع واحدة من أهم المهارات اللازمة لعمليتي القراءة والكتابة، لذا كثيراً ما يتوقع المعلمون من طلابهم مع دخول المدرسة أنهم يتمتعون بمهارات استماع جيدة، وكثيراً ما يُهمل هذا الجانب أيضا لاعتقادهم بأن هذه المهارة تتطور لدينا بدون جهد واعٍ. لذلك فالاستماع لا يعتمد على سلامة الحاسة السمعية فقط، وإنما يتضمن القدرة على معالجة الأصوات المسموعة، وتلك التي تجعل من الرسائل الصوتية ذات معنى ودلالات، ومن ثم العمل على تخزينها في الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى لتصبح جزءا من البناء المعرفي للفرد والذي تتشكل سلوكاته بناء عليها **(Aarnoutse et al., 1998.p.116)**.

فالعديد من الأطفال في التعليم الابتدائي يعانون من صعوبات أساسية في الاستماع بسبب النظرة التقليدية للتعليم، مما كان له الأثر الكبير في التأثير على اللغة المنطوقة والاستماع، أو قد يعود ذلك إلى قلة النماذجِ الملائمة للاستماع والتعلم الجيد، وعليه يُظهر بعض التلاميذ تحديات سمعية خوفاً من فقدانهم لكثير مما يستمعون، أو أن ذلك قد يسبب لهم مشكلات في المعالجة السمعيةِ المركزية، أو صعوبات في التعلّم، أو نقص في الانتباه، أو اضطرابات في السلوك، أو ضعف في اللغة مما يعيق عملية الفهم لديهم. وقد تتسبب تلك الصعوبات في تأخر مهارات القراءة والكتابة والاستماع، وقد يمتد

ذلك إلى ما بعد السنوات الأساسية (**Foonnan & Torgesen, 2001.p.205**). وتقوم القراءة المسموعة على عنصرين أساسيين هما: تلقي الصوت بالأذن وأجهزة السمع المرافقة، وإدراك المعاني التي تحملها الأصوات المسموعة.

مهارات القراءة:

إن تعلم القراءة عمل معرفي معقد، يتطلب مستوى عالٍ من القدرات والمهارات. وأساس القراءة تعرف الكلمات، غير أن عملية القراءة تتضمن أكثر من مجرد رؤية تلك الأشكال المعقدة التي تسمى الحروف والكلمات. لذا تم تقسيم مهارات القراءة إلى مكونين رئيسين هما تعرف الكلمة **word recognition** والفهم القرائي **Reading Comprehension (Lerner,1993,p.89)**.

١ - **تعرف الكلمة** word recognition

يُقصد بتعرف الكلمة تعرف الرموز المطبوعة، وتزاوج الحروف والكلمات مع الأصوات، فحين تقع الأشعة الضوئية على عدسة العين، تؤثر في المخ تأثيرات مختلفة، فينشأ عن هذه الاستثارة الحسية إدراك

حسي بصري للرموز المكتوبة (الحروف والمقاطع والكلمات والجمل) والإثارة الحسية عملية فسيولوجية بحتة (**Lerner,1993, p.94**).

فالعامل المؤثر الأول في تعرف الكلمة هو صورتها الكلية، والطفل المبتدئ يرى الكلمات متشابهة، ومن ثم يتعرض للخطأ. وتعرف الكلمة يتم من خلال مهارات أساسية ثلاث هي: التحليل الصوتي **Phonetic Analysis** حيث يقوم الطفل بالربط بين الصوت ورمزه من أجل قراءة كلمات جديدة، وعليه يستطيع المتعلم أن يميز الكلمات التي يلفظها المعلم من حيث كونها متساجعة ولها الإيقاع نفسه. والتحليل البنائي **Structural Analysis** حيث يستخدم المتعلم التركيبات التحليلية لكي يتعرف ويستخدم الشكل الصحيح للكلمة، ويتم ذلك من خلال: تعرف الحرف المماثل للحرف المعطى للتلميذ، تعرف الكلمات المتشابهة، التهجي لحروف الكلمة من اليمين إلى اليسار، تعرف الكلمات المتساجعة بناءً على تركيبها بغض النظر عن حروفها، تعرف أصل الكلمة وحروفها، وتقطيع المتعلم للكلمات صوتيا ثم تعرفها. ودلالات المعنى **Meaning Clues** وهي من أهم المعينات لتعرف الكلمة التي تساعد القارئ على توقع كلمات جديدة أو غير مألوفة، وأن الفشل في استخدام مؤشرات المعنى يحول دون اكتساب مهارة القراءة، ويعوق نمو الدقة في استخدام الأساليب الأخرى لتعرف الكلمة (حنا، والناصر، ١٩٩٢، ص، ٧٦).

٢- **الفهم القرائي** Reading Comprehension

ارتبط مفهوم الفهم القرائي بطبيعة ومفهوم القراءة، فعندما نُظر إلى القراءة على أنها تعرف الرموز المكتوبة والنطق بها، كان الفهم القرائي يعني قدرة القارئ على استدعاء وتذكر الرسالة المكتوبة عن طريق الاستدعاء الجزئي للمعلومات والأسئلة الشفوية.

ويتفق كثير من الباحثين المشتغلين بالقراءة حول رؤية واحدة، أنه لا يكفي القراءة تعريفا واحدا بسيطا، ذلك نظراً لتشابكها وتعدد مراحل نموها وتطور مفهومها. ففي مطلع القرن العشرين كان مفهوم القراءة بسيطاً يعتمد على معرفة الحروف والكلمات والنطق بها، لهذا وجه معلمو القراءة اهتمامهم إلى تعرف الحروف والنطق بها. وفي العقد الثاني من القرن نفسه، أثبتت بعض الدراسات أن القراءة ليست عملية ميكانيكية، بل عملية مركبة معقدة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها الإنسان في التعلُّم، فهي تستلزم الفهم والربط والاستنتاج، ونتيجة لذلك ازداد الاهتمام بالفهم في القراءة. وفي العقد الثالث اتسع مفهوم القراءة، حيث أصبح أسلوباً من أساليب النشاط الفكري في حل المشكلات. والتطور الأخير في مفهوم القراءة أنها اشتملت على عنصر الاستمتاع بالمقروء، ففي القراءة نجد اللذة والسرور ومتنفساً لبعض نوازعنا المكبوتة **(Aarnoutse,et al.,1998,p.119)** .

والقراءة ليست وقفا على النطق، بل تستوجب الفهم الدقيق، والتفكير العميق، والقدرة على الربط بين أجزاء المادة المقروءة، ليتسنى للقارئ الاستنتاج والتفاعل والتواصل والانفعال، وهي وسيلة لكسب المعلومات والخبرات من مصادر متنوعة، وتُعد أساس كل عملية تعليمية، والتعثر فيها ينشأ عنه تعثر في كافة ميادين العلم الأخرى (عطية، ١٩٩٦، ص١٠). والقراءة عملية تشمل سلسلة معقدة ومتكاملة من النشاط العقلي لا تقل عن تلك التي استخدمها كاتب النص الذي يقرأه القارئ، ففي كلا الأمرين هناك التنظيم، والتحليل والتركيب، ومقارنة البيانات والنقد والربط، والاستنتاج والتصميم، إلى غير ذلك من مهارات مرتبطة بعملية الفهم (عصر، ١٩٩٩ص ١٢٨).

ويُعتبر الفهم من أهم مهارات القراءة التي تُعد من أكثر الصعوبات شيوعاً لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، فالتلميذ لا يعتبر قارئا إلا إذا فهم ما يقرأ، فالهدف الأساس من إعداد القارئ الجيد تمكينه من فهم ما تحتويه المادة المطبوعة مهما اختلفت صعوبتها (جاي بوند وآخرون، ١٩٨٤).

ويُعرف الفهم القرائي على أنه الربط الصحيح بين الكلمة والمعنى، واستخراج المعنى المناسب من السياق، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه المعاني واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلية (أحمد، ومحمد، ١٩٩٤، ص٣٧).

ويُعرِّف أندرسون **Andreson** الفهم القرائي بأنه نشاط حركي يربط بين المعلومات المرئية المكتوبة والمعلومات المخزنة في العقل، وإحداث مواءمة ومماثلة بين هذه المعلومات وتلك، ويشتمل هذا النشاط على معرفة الغرض من القراءة، ورأي القارئ في النص المقروء، وتحليله له، وتنظيم

المعاني المتضمنة في النص المقروء، والانتهاء من كل ذلك بمعرفة الفكرة العامة للموضوع المقروء **(Andreson,1993,p.310)**. كما يُعرفه ليرنر **Lerner** بالقدرة على استخلاص أو اشتقاق المعاني من النص موضوع القراءة **(Lerner,1993, p.95)**.

وبالنظر إلى هذا المفهوم نرى أن الفهم القرائي يتضمن مهارات عديدة تقوم على أساس تفاعل القارئ مع النص المكتوب، فالقارئ لديه نظام معين عن العالم، والنص المكتوب يحتوي على نظام للرسالة المراد إكسابها للقارئ، والفهم يحدث بالتفاعل عن طريق رد الفعل والاستجابة بين نظام القارئ ونظام الرسالة **(Weedman, 2003,p. 58)**.

وارتبط الفهم القرائي بالقراءة الصامتة أكثر من ارتباطه بأي نوع آخر من القراءة، والتي تعني قدرة القارئ على فهم وإدراك معاني المادة المقروءة، وفيها يعتمد القارئ على رؤية الرموز، وإدراك معانيها، والانتقال منها إلى الفهم بأنواعه، وإلى سائر الأنشطة القرائية من تذوق وتحليل ونقد دون استخدام أعضاء النطق. وتُسهم القراءة الصامتة في زيادة سرعة التعلم مع إدراكه المعاني المقروءة والعناية البالغة بالمعنى، مما يُزيد من الحصيلة اللغوية لدى القارئ **(Merce&Mercer,1998, p.29)**.

ومن خلال العرض السابق لمفهوم الفهم القرائي يمكن استخلاص ما يلي:

- أن الفهم القرائي عملية تفاعلية نشطة مع النص المكتوب للتوصل للمعاني والأفكار، وذلك اعتماداً على خبرات القارئ السابقة بالعنوان أو الموضوع ومفردات النص، كما يعتمد على درجة التنبؤ بما له علاقة بالمعلومات في النص، وكلما زادت درجة التفاعل مع النص، كان الفهم أيسر. وبالتالي فالفهم عملية مركبة تشتمل على العديد من العمليات، تبدأ بفك الرموز وتنتهي بالإبداع.
- يشمل الفهم القرائي العديد من المهارات مثل فهم الأفكار العامة، فهم التفاصيل، معرفة الغرض من القراءة، رأي القارئ في النص المقروء، وتنظيم المعاني المتضمنة في النص المقروء وتقويمه له.
- كلما زاد محصول الطفل من الخبرات المتصلة بالمادة المقروءة زاد قاموسه الكلامي وقاموسه السماعي، وكانت الارتباطات المُثارة في ذهنه من حيث المعنى أكثر وأعمق.
- يمكن القول أن عملية القراءة تضم الأداء اللفظي السليم، وفهم القارئ لما يقرأ، ونقده إياه وترجمته إلى سلوك يحل مشكلةً، ويضيف معلومة جديدة، ويجلب متعة ولذّة ويحقق أهدافاً أخرى.

مهارات الفهم القرائي:

يشير أبو العزايم (١٩٨٣، ص٤٣) إلى أن فهم المادة المقروءة يتكون من عدة عناصر: أولها تعرف الكلمات، ثم ربط الكلمات بعضها ببعض، وإدراك معناها مجتمعة مكونة الجملة، ثم ربط الجمل ببعضها البعض، والحصول على معنى عام لفكرة أراد الكاتب أن يعبر عنها في فقرة، ثم ربط الفقرات المختلفة لكي ندرك ما يريد الكاتب أن يعبر عنه في مقال أو فصل من فصول الكتاب.

ويعتمد الفهم القرائي على قدرة الفرد على ربط ما يقرأه بمعلوماته السابقة، وبما سيحدث مستقبلا، ولهذا يعتبر التنبؤ أمر أساس في القراءة، بحيث يتمكن الطالب من الاستمتاع بالقراءة، والتأكد من أن تنبؤه صحيح بعد أن ينتهي من قراءة القصة أو قطعة القراءة (واينبرنر، ٢٠٠٢ ، ص ١٤٧).

ويمكن القول: إن القدرة على فهم المادة المقروءة يتطلب قدرات ينبغي أن يكتسبها الطفل من أهمها:

- القدرة على معرفة الأفكار الرئيسة للقطعة.
- القدرة على الاستدعاء البسيط للمعلومات.
- القدرة على فهم معاني الكلمات.
- القدرة على تنظيم عناصر المادة المقروءة .
- القدرة على القراءة لحل المشكلات.
- القدرة على الاستنتاج.
- القدرة على تذكر المادة المقروءة.
- القدرة على القراءة الدقيقة وتنفيذ التعليمات.
- القدرة على التصفح، وتتضمن قدرة الطفل على الإلمام السريع بنقاط الموضوع وربط بعضها ببعض وتذكرها (الشافي، ١٩٩٤، ص١١٢).

ومن المهارات الضرورية لعملية الفهم أيضاً:

- القراءة من أجل الملاحظة واستدعاء التفصيلات.
- القراءة من أجل معرفة الأفكار الرئيسة.
- تتبع سلسلة من الأحداث والخطوات.
- الخروج باستنتاجات والوصول إلى نتائج وخلاصات وتنظيم الأفكار. (كيرك وكلفانت، ١٩٨٨).

المتطلبات السابقة للفهم القرائي:

أظهرت بعض الدراسات التجريبية وجود علاقة وثيقة بين القراءة الجيدة والفهم، فلقد وُجد أن التلاميذ اللذين لا يُجيدون القراءة يخطئون بمقدار ٥,٨ خطأ شفهياً في كل مئة كلمة، والحقيقة أن

٥١% من أخطاء ضعاف القراءة ترجع إلى تغير المعنى، على حين لا ترجع أخطاء المجيدين في القراءة إلى ذلك. ومعنى ذلك أن المشكلة الأساسية للقارئ الضعيف تتمثل في فقد المعنى، لذلك عادة ما يكون التلميذ البطيء في القراءة متردداً في قراءته، راغباً في تكرارها. ويرجع ذلك إلى عدم قدرته على فهم واستيعاب ما يقرأ من أول قراءة، وأيضاً إلى عدم تدريبه على آلية القراءة (أحمد، ومحمد، ١٩٩٤، ص ٥٨).

إن نطاق توسيع معاني المفردات وتعليم أساليب تعرف الكلمة يتوجب على الطفل أن يتعلم الربط بين الرموز المطبوعة ومعانيها التي يجب أن تكون واضحة ودقيقة حتى يفهم ما يقرأ. كما أن القراءة صورة من صور التعلم، والتعلم تغيير في السلوك، فإذا لم يوظف القارئ الأفكار والحقائق التي اكتسبها في حياته فكراً وعملا تظل جامدة لا جدوى منها.

وقد تعرض الباحثون في مجال القراءة إلى المتطلبات السابقة للفهم القرائي على النحو التالي:

١- أن يكون حجم المفردات كافياً للتقدم في فهم المادة المقروءة.
٢- أن يمتلك التلميذ حصيلة من معاني الكلمات تهدف تطوير الفهم القرائي.
٣- إدراك الطالب بأن الكلمات تحمل أكثر من معنى وذلك حسب السياق.
٤- القدرة على تنظيم المادة المقروءة.
٥- فهم علامات الترقيم الضرورية للفهم (لندا، وبوتيت،١٩٨٨،ص٣٠٦).

العمليات المرتبطة بالفهم القرائي:

يقوم الفهم القرائي على مجموعة من العمليات المرتبطة بمهارات الفهم القرائي ومستوياته، حيث قدم دونالد **Donland (1995)** نموذجاً للعمليات المتضمنة في فهم المقروء والمسموع، تضمنت ما يلي:

١-الإدراك الحسي Perception: ويعني الاستجابة ذات المعنى أكثر من مجرد الإدراك البسيط للكلمة أو الجملة أو الفقرة، فالكلمات ليست لها معان متأصلة ملازمة لها، ولكنها تتغير تبعاً للشيء المشار إليه والعلاقة بينها، فالكلمات هي الكلمات، والأشياء هي الأشياء، والعلاقات هي العلاقات، والكلمات تتصل بالأشياء وبالعلاقات عندما يربط القارئ بينها ذهنيا في منظومة كلية.

٢- الإدراك الترابطي Apperception: وتتمثل في قدرة القارئ على ربط المادة الجديدة بخبراته السابقة، فالقارئ يفسر المعلومات المقروءة في ضوء من خبراته ومعلوماته السابقة، ومما يساعد على ذلك أن يمتلك كل من القارئ والكاتب بعضا من عمومية الخبرة، لأن مصداقية المعلومات المكتسبة في تناسب طردي مع درجة عمومية الخبرة.

٣- **التجريد (التلخيص) Abstraction**: يشير التجريد إلى العملية العقلية التي تمكن القارئ من إهمال أو تفصيل أو انتقاء حقائق المفاهيم ذات الصلة بهدف القراءة، فقد يُسهب الكاتب في كتابته، ويضيف أشياء ليس من الضروري إضافتها، كما قد يضمن كتابته بعض المعلومات المهمة، وبالتلخيص يستطيع القارئ إهمال أو تفضيل أو انتقاء ما هو مرتبط بمهارات القراءة.

٤- **التقدير Appraisal**: في هذه العملية يقوم القارئ بتقويم صحة مواد القراءة من مبادئ، وقواعد، وقوانين وأفكار وفقا لمعايير ومقاييس، وعمليات مقبولة ومسلم بصحبتها، والتقدير عملية معقدة تنمو من التحقق من المعلومة إلى تشكيل مفاهيم واضحة ومبتكرة ومنظمة، ويشمل التقدير على التفكير الابتكاري.

٥- **التصور Ideation:** وهو نتيجة للعمليات السابقة، ويعني إعطاء فكرة مرتبطة بأهداف المادة المقروءة باستخدام طرق التفكير الاستقرائية، والاستنتاجية، والنقدية، وحل المشكلات.

٦ – **التطبيق Application**: ويعني استخدام القارئ للمعلومات المقروءة المكتسبة في توسيع خبراته، وزيادة إدراكاته وفهمه، مما يعني زيادة خبراته لاستخدامها في فهم جديد لمعرفة جديدة **(in: Mclaian, 2001,p. 45)**. .

ويرى تشارلز Charles **(1985)** أن الفهم القرائي يقوم على أساس نوعين من العمليات:
١- **العمليات الموضوعية الداخلية للعقل:** وتعني العمليات العقلية التي تنشئ معانٍ تمهيدية من النص، وتشتمل على فك تشفير معاني الكلمات، ودمج وتكامل المعلومات، والاستدلال عليها، وهذه العمليات مرتبطة بخبرة الفرد السابقة.

٢-**عمليات نمذجة النص:** وتشتمل هذه العمليات على تركيب النص وبنائه، وهي مرتبطة بالمعلومات الجديدة التي يريد الكاتب إكسابها للقارئ. ويحدث الفهم نتيجة التفاعل بين العمليات الموضوعية لعقل القارئ، وعمليات الكاتب الخاصة بنمذجة النص **(in: Aarnoutse, Bos, & Brand, 1998,p.117)**.

أما اسبتش **Aspache (1998)** فقد أشار إلى أهم العمليات المتضمنة في الفهم القرائي على النحو التالي:
١- **المعرفة:** وتعني إدراك القارئ للحقائق والمعلومات.

٢- **التذكر:** ويعني استدعاء القارئ للحقائق والمعلومات.

٣- **الأثر التباعدي:** وفي هذه العملية يكون تركيز القارئ منصباً على الفهم من خلال النصوص، فيقرأها أولاً، ويفهمها فهماً مباشراً صريحاً، ويكون ذلك حافزاً له نحو الاستنتاج والنقد والإبداع، ولابد

له مع ذلك من استخدام طاقاته، ومهاراته، وقدراته، وخبراته السابقة، ومزجها بتخميناته، وافتراضاته، وخيالاته، ليكون في النهاية صورة واضحة وجلية تنم عن فهم دقيق وفكر عميق وإنتاج بديع.

٤- **الأثر التقاربي:** وهذه العملية ترتبط بالمعلومات والمفاهيم والحقائق التي يعطيها المؤلف أكثر من اعتماد القارئ فيها على خياله وفكره.

٥- **التقويم:** ويعني التفكير النقدي في المادة المقروءة **(in;Weed man,2003,p.58)**.

وفي ضوء ما سبق يمكن القول: إن الفهم القرائي عملية معقدة ومركبة من مجموعة من العلميات، متداخلة مع بعضها البعض، وبعض هذه العمليات مرتبطة بالقارئ مثل: الإدراك الحسي، والمعرفة، والتذكر، وبعضها مرتبط بالنص ونمذجته مثل التجريد، وعمليات النص مثل الإدراك الترابطي.

العوامل المؤثرة في الفهم القرائي:

تُشير النظريات البنائية للقراءة **Truetive theories of reading constructive** إلى أن الفهم القرائي يعتمد على ثلاثة عناصر أو مكونات أساسية هي: القارئ **The reader**، النص **Text**، والسياق **Context**.

أ- القارئ:

يتوقف الفهم القرائي على خلفية القارئ ومدى نمو مفرداته، وقدرته على تفسير الكلمات وتحويلها إلى أفكار ومفاهيم. فقد تؤثر خصائص القارئ العقلية والمعرفية والانفعالية والدافعية على اختياره للمواد موضوع القراءة، وهذه الخصائص تقف خلف معدل فهمه القرائي، وتؤثر على قدرته على القراءة وفهمه لها، ومثابرته عليها باختلاف العوامل العقلية المتمثلة في الذكاء والعمليات المعرفية، والقدرات اللغوية والنفس لغوية، وغيرها من الأنشطة العقلية الأخرى (الزيات، ١٩٩٨أ،ص٤٦٢).

فمن الأهمية مراعاة مراحل نمو المتعلّم ومستواه في تحقيق مهارات القراءة مع الفهم، فطول النص ومحتواه يجب أن يتفق مع مراحل نموه، إذ من الواضح أن نمو مهارة القراءة السريعة يتناسب تناسباً طردياً مع نمو القدرات الذهنية والجسدية للمتعلم، فالطالب المبتدئ والطالب الذي يشكو من صعوبات قرائية لا يمكن أن يقرأ مستوعباً أكثر من فقرة قصيرة، ثم يتطور أداؤه بتطور قدراته والتغلب على صعوباته القرائية.

كما تؤثر ميول الفرد واهتماماته ودوافعه ونسقه القيمي، واتجاهاته على اختياراته وتفضيلاته القرائية، لذا يتعين أن يسعى مدرسو الأطفال ذوي صعوبات التعلم إلى تعرف ميولهم ودوافعهم وتفضيلاتهم القرائية، والعمل على استشارتها والاستجابة لها، واختيار النصوص الفردية التي تنسجم

معرفياً وانفعالياً معها. ويمكن أن يتم هذا من خلال الزيارات الميدانية للمكتبات، وحـصص القـراءة الحرة داخل هذه المكتبات (الزيات،١٩٨٨،ص٤٦٢).

ب- النص موضوع القراءة:

تؤثر طبيعة المادة أو النص موضوع القراءة من الناحيتين الشكلية والموضـوعية، مـن حيـث الوضوح والتنظيم وطريقة طباعته، وألوانه، وتنسيقه، وعناصر الجذب والتشويق فيه على مدى إقبال القارئ عليه، والاهتمام بقراءته. فقد أشارت جاروفالو **Garofalo** إلى وجود عاملين يحددان ردود فعل القارئ للنص المقروء هما: ما لدى القارئ من معلومات، وعلاقة القارئ بالنص المقروء. وأضـافت أن لوضوح الخط، والرسومات التوضيحية، والألوان والمفـردات، ومـستوى صـعوبة المفـاهيم، والتركيبات اللغوية، وتنظيم المعلومات أثراً على أداء التلاميذ في القراءة (**Garofalo,1988p.275**).

وأضاف هارتلي **Hartley (1986,p.330)** أن مقاس الصفحة وطريقة إخراجها يجعلان التعلم من النص يسير بطريقة سلسة بعيدة عن الخلط. كما أشار ستيوارت **Stewart** أن لطبيعة النص المقـروء، وسن القارئ، ونوع الوعاء الذي يحتوي على النص دوراً مهما في استيعاب القارئ للمعلومات الجديدة في النص، وذلك بتنظيمها وإبراز جوانبها المهمة عن طريق العلامات اللغوية والطباعية والرسومات والصور التوضيحية بطريقة تسهل فهم النص المقروء (**Stewart, 1988,p84**).

وقد وجدت راستد وهوجسون **Rusted and Hodgson** أن استخدام صور مـصاحبة للقـصص المقروءة، قد زاد من قدرة تلاميذ المرحلة الابتدائية على تذكر القصة، كمـا أن الـصور المـصاحبة لنصوص تحتوي على حقائق قد زاد من قدرة التلاميذ على تـذكر النـصوص المـصحوبة وغيـر المصحوبة بالصور (**Rusted& Hodgson, 1985,p.290**) .

وأشار سميث وسسنباك **Smith & sesnabaugh, (1992,p.168)** أن استخدام المؤشرات في النص وعلى وجه الخصوص العناوين، وإعطاء قائمة بالأفكار الرئيسة في النص والملخصات قد زاد مـن قدرة التلاميذ على تكوين فكرة عن موضوع النص، وزاد من قدرتهم على تذكر محتواه.

وقامت سميث **Smith (1986,p.54)** بتدريب طلاب المرحلة الثانوية ممن يعانون من صـعوبات في التعلم على تعرف العلامات التنظيمية في النص، فأظهرت نتائج التدريب تحسناً دالاً إحصائياً فـي قدرة الطلاب على تعرف تلك العلامات وتذكرهم محتوى النص.

وأشارت دايكسون وآخرون **Dickson et al (1995)** في استعراضها لنتائج الأبحاث التي أجريت على طلاب المراحل الابتدائية والثانوية والجامعية إلى أنه يمكن زيادة فهم النص المقروء عن طريق تنظيم النص، وزيادة وعي التلاميذ بتنظيمه واستخدامهم الاستراتيجي له، والتدريس المباشر لتنظـيم النص. وأن الاستخدام المطرد والمنطقي للهيكل التنظيمي للصفحة والعلامات **cueing** يوجد تـدرجاً

مرئياً ينظم النص، ويضع فيه علامات للقارئ وينتج عنه زيادة سرعة القراءة وسهولة الحصول على المعلومات والفهم (**Dickson et al,1995,p.89**) .

وتوصل جوزف وآخرون **joseph et al (2003,p.112)** إلى أن استخدام استراتيجية الترابط تُحسن القدرة القرائية والفهم القرائي، وقد برهنت تلك الاستراتيجية فعاليتها في ذلك، ليس مع الطلاب ضعيفي القراءة والتعلم فقط، ولكن مع حالات القلق التي غالبا ما تصاحب القراءة النشطة.

ففي كل جملة تقريباً كلمة أو كلمات تربط الجملة بالجمل التي بعدها أو بالجمل التي قبلها، وهذه الروابط تساعد كثيرا في فهم المعاني، وإدراك تتابع الأفكار وفهم العلاقات بين الجمل، ويفيد الربط في توضيح وظيفة الجملة بالنسبة لما قبلها: هل هي سبب أم نتيجة، أم تلخيص أم إضافة أم استدراك، وهكذا (الخولي، ٢٠٠١، ص ٧٤).

كما أثبتت نتائج بعض الدراسات والأبحاث فعالية بعض الإجراءات وأهميتها في مساعدة التلاميذ على فهم النص المقروء والتعامل معه بدرجة عالية من المعالجة. ففي دراسة لآلن **Allen (1999)** قد حددت ثلاث مراحل لقراءة النص:

١- مرحلة ما قبل النص، وهي مرحلة التخطيط، وتتضمن الاستعراض والتنبؤ بالأفكار واستثارة المعلومات السابقة للتلاميذ، وتحديد غرض القراءة لديهم.

٢- مرحلة قراءة النص، وهي مرحلة التنفيذ، وفيها يقوم التلاميذ بقراءة النص قراءة فاعلة تتطلب الانتباه إلى العمليات العقلية التي تدور في أذهانهم أثناء عملية القراءة، لأنها مفتاح النجاح.

٣- مرحلة ما بعد قراءة النص، وهي مرحلة الاستجابة والتقويم، ويصبح الطلاب على علم بما يعرفونه عن النص وما يحتاجون إلى معرفته. وحتى ينجح الطلاب في عملية القراءة، من الضروري أن يعرفوا ثلاثة أمور هي: معرفة المهمة التي سيقومون بها ومعرفة الاستراتيجية ومعرفة الأداء. **.(in:Joseph.2003. p.115)**

ج- السياق:

تؤثر خصائص سياق القراءة والظروف البيئية التي تحدث فيها على عملية القراءة، وقد وُجد أن المواقف الاختبارية والتوترات التي تصاحبها يمكن أن تؤثر على الفهم القرائي لدى الطلاب (الزيات،١٩٩٨أ،ص٤٦٢) وعلى التلميذ أن يكون قادراً على أن يختار من بين كل معاني الكلمة المعنى الصحيح للسياق المعين الذي تستخدم فيه الكلمة، وإن تعلم الطفل استخدام السياق أثناء تعرفه الرموز المطبوعة ليساعد ذلك على اختيار المعنى الصحيح من بين المعاني المختلفة (جاي بوند وآخرون، ١٩٨٤، ص٢٣١).

فالمكونات الثلاثة (القارئ، النص، السياق) والتفاعل بينها تؤثر على كيفية اشتقاق القارئ للمعاني المتضمنة والوصول إليها، والتفاعل عملية ديناميكية تتغير اعتماداً على القارئ وحركته، وتقدمه خلال

النص موضوع القراءة، فعندما يجد القارئ نوعاً من عدم الانسجام بين المادة موضوع القراءة، وما هو ماثل في بنائه المعرفي، فإنه يشعر بعدم الارتياح، وتتناقص لديه الدافعية في استكماله للنص موضوع القراءة (الزيات، ١٩٩٨أ، ص: ٤٦٣).

من خلال استعراض الإطار النظري، لم يُلحظ في التراث التربوي الإشارة إلى عوامل أخرى يرى الباحث أنها قد تلعب دورا مهما في تحديد مستوى الفهم القرائي، ويمكن تلخيصها على النحو التالي:

أولا: نوع القراءة ووظائف كل منها:

مما لاشك فيه أن لأسلوب القراءة الأثر الأكبر في تحديد مستوى الفهم القرائي للنصوص القرائية، فقراءة النص قراءة صامتة، يختلف عنه إن كانت قراءته قراءة جهرية أو سمعية. فمهارات كل نوع من أنواع القراءات السابقة يختلف من قراءة إلى أخرى، ومن ثم فإن ما يبذله التلميذ في القراءة الصامتة يختلف عنه في القراءة الجهرية أو القراءة السمعية. ففي حين تؤكد القراءة الجهرية على التركيز على مخارج الحروف ونطقها نطقا صحيحا، و تمثل المعنى أثناء القراءة، لا شك أن ذلك يؤثر على فهم ما يُقرأ، لانشغال القارئ بتلك المهارات على حساب فهم المعنى.

ذلك أن فهم المقروء يرتفع إذا مارس الطفل القراءة الصامتة، ويتدنّى إذا مارس القراءة الجهرية، تبعاً لاختلاف الحواس المشاركة في القراءتين. ولا شك أن القراءة الجهرية مفيدة وأساسية، ولكن ذلك لا يعني الاهتمام بها وحدها، لأن القراءات التي تهدف إلى المتعة والتحصيل والبحث وحلّ المشكلات تنتمي كلها إلى القراءة الصامتة وتتمّ بوساطتها. وهذا يعني أن إهمال تدريب الطفل على القراءة الصامتة هو إهمال لوسيلة قرائية أساسية في حياته المدرسية والعامة.

والقراءة السمعية التي ربما لا تتطلب من القارئ التركيز على عملية فك الرموز بدرجة كبيرة، كما هو الحال في القراءة الصامتة، قد تعطي القارئ أو المستمع فرصة أكبر للتركيز على فهم المعنى. فطبيعة نوع القراءة ومهاراتها تلعبان دورا مهما في رفع كفاءة القارئ في فهم ما يقرأ. وهكذا فإن عملية القراءة تلزمها عادات ومهارات ينبغي أن تعلم، واتجاهات ينبغي أن تُكوَّن، على أن يكون هذا التعلم والتكوين في المراحل الأولى لتعلم القراءة، أي في مرحلة التعليم الابتدائي.

ثانيا: نوع النص:

تتعدد النصوص القرائية بتعدد محتوى كل منها، فمنها ما يخبر عن شيء ما، أو يصف ظاهرة علمية، كالنص الوصفي أو النص التفسيري، ومنها ما يستعرض حدثا تاريخيا ما، كالنص التاريخي أو الروائي، ومنها ما يسرد قصة لاستخلاص معنى، كالنص القصصي، وهكذا. فلكل نص مواصفاته – فعلى سبيل المثال لا الحصر– يتكون النص القصصي في الغالب من المكان والزمان، والمشكلة

والأهداف والأحداث أو المحاولات المبذولة لتحقيق الهدف والحل، ومن ثم يستطيع التلميذ تتبع أحداث القصة وتسلسلها، كما يمكنه مراجعة القصة بسهولة ويُسر من خلال الجمل الأساسية والجزئيـــة فـــي النص، مما يسهل عليه عملية استرجاع المعلومات أولا وفهمها ثانيا.

أما النص الوصفي فعادة ما يُخبر عن شيء ما، ويجيب عن أسئلة تبدأ بـــ (ماذا، من، أين، متى، وأي) كما أنه ينطوي على السمات التالية: غالبا ما يحدد العنوان أو الجملة الأولى للموضـــوع فقــط، ويتطلب الموضوع التوسع في كل سمة، أو عنصر في مادة النص، ومن ثم التوسع في الموضـــوعات الفرعية له.

فالنصوص الوصفية جامدة تصف ما هو موجود، ونادرا ما تحتوي على كلمات تنم عن فعــل أو حركة. فالنص الوصفي جامد ويحتوي على كثير من التفصيلات، وربما يواجه التلاميذ مــشكلة فـــي تـــذكر

هذه التفصيلات ما لم تكن جزءا من معلوماتهم السابقة، ومن ثم يؤثر ذلك في قـــدرتهم الاســـتيعابية للنص.

ثالثا: الهدف من القراءة:

كما يتحدد مستوى الفهم القرائي من خلال الهدف من القراءة أيضا، فقراءة الاستمتاع تختلف عن قراءة التلخيص والاستنتاج، والقراءة العابرة تختلف عن القراءة في المواقف الامتحانية. ومن ثم فـــإن درجة التركيز على المعنى تتفاوت بتفاوت الهدف من القراءة. فإذا كان هدف القارئ إيجـــاد الفكـــرة المركزية بنص ما، فالقراءة عندها هي عبارة عن عملية نشطة، يفكر فيها القارئ وهو يقرأ باحثا عن الأفكار المركزية، يميز معلومات وتفاصيل في النص وينسبها إلى الكاتب.

ويمكن القول أن صعوبات الفهم القرائي تعود في مُجملها إلى عوامل عدة. وفي هذا الـــصدد فقـــد أشار جتندرا وهوبس **Jitendra & Hoppes (2002,p.10) بأن** هناك أطفالا لا يـــستطيعون الفهـــم أو الوصول إلى مستوى الفهم المطلوب لعدة أسباب منها:

- قصور الترميز لدى هؤلاء الأطفال، واضطراب في تنفيذ المهمة المطلوبة.
- ضحالة حقل المعرفة، وضعف مراقبة الفهم لديهم.
- انخفاض تقدير الذات وقلة الثقة بالنفس.
- انخفاض عامل التشويق لديهم.

كما يمكن تصنيف أنواع العجز المؤدية إلى صعوبات في الفهم إلى:

١- الفشل في الربط بين الرموز المطبوعة ومعانيها، حيث أن الهدف الحقيقي من وراء تعرف الكلمة هو مساعدة الطفل على تحديد وتشخيص الكلمات وربطها بمعانيها الصحيحة، وقد يقوم الطفل بتهجي

الكلمات التي يدرسها بصورة أقرب إلى الواقع، لكنه ربما لم يتعرف الكلمة ككلمة يعرفها في معجم مفرداته المسموع والمنطوق.

٢- عدم كفاية المفردات البصرية: فالطفل الذي يفشل في تكوين مفردات بصرية كثيرة ويفتقد عادة تعرف هذه الكلمات بمجرد النظر إليها لا يمكن أن يصبح قارئا مقتدراً، وسيكون محدودا في قدرته على تجميع الكلمات في وحدات فكرية ضرورية للفهم والطلاقة (جاي بوند وآخرون، ١٩٨٤، ص٢٥٦).

٣-كما أن القراءة كلمة كلمة تسبب ضعفاً في الفهم، فالتلميذ غالباً ما يضطر إلى إعادة قراءة المادة المقروءة من أجل القراءة السريعة أو البطيئة بشكل غير ملائم يسبب أيضا ضعفاً في الفهم، حيث يتمثل ذلك في عدم كفاية قراءة المفردات المعروضة بصرياً، أو نقص في تطور أساليب معرفة الكلمات.

٤- عدم القدرة على التركيز أو المحافظة على الانتباه قد يسبب ضعفاً في الفهم.

٥- كما أن الطالب الذي يقرأ جملة بعد جملة، أو يعتمد بشكل تام على القراءة الجهرية خلال مراحل القراءة الأولى، قد يكن لديه ضعف في الفهم، وقد يسبب الضعف في التعلم ضعفا في الفهم القرائي (لندا، وبوتيت، ١٩٨٨، ص ٢٨١).

صعوبات الفهم القرائي في ضوء مستوياته:

ترتبط مستويات الفهم القرائي بمهارات القراءة واستيعابها، وسوف نستعرض هذه المستويات من خلال بعض تقسيمات الباحثين لها. والهدف من تحديد هذه المستويات تسهيل مهمة المدرس في إعداد أهداف القراءة، واستخدام طرائق تدريس تساعد على تنمية قدرة التلاميذ على فهم المادة المقروءة، وصياغة أسئلة القراءة صياغة سليمة تتناسب والنتائج التي يرغب المعلم في الحصول عليها. وقد قسمها الباحثون إلى مستويات عدة منها:

أولا: مستوى الفهم الحرفي أو المستوى النصي:

يتمثل هذا المستوى في تكرار الحقائق أو دعمها مباشرة من المعلومات المجمعة من النص. وتتضمن القراءة الحرفية للنص مهارات كثيرة منها: ملاحظة الحقائق والتفصيلات الدقيقة، وفهم الكلمات والفقرات، وتذكر تسلسل الأحداث، واتباع التعليمات، والقراءة السريعة لتحديد معلومات محددة، واستخلاص الفكرة العامة من النص (**Mercer,1997,p.133**).

فالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في مهارات الاستيعاب الحرفية لا يستطيعون استذكار أو تحديد الفقرات التي تصف شخصاً أو مكاناً أو شيئاً ما. وقد يشعر هؤلاء التلاميذ بالإحباط أيضاً عندما يحاولون البحث عن حقائق وتفاصيل دقيقة للإجابة عن أسئلة معينة.

ومن أسباب صعوبات الفهم الحرفي ما يلي:

١- عدم القدرة على فهم معاني كلمات كثيرة، فمعاني المفردات من أهم العوامل في الاستيعاب القرائي، فلا يستطع بعض التلاميذ أحياناً التمييز بين المعاني المختلفة للكلمة الواحدة.

٢- كما أن الخلفية المحدودة للخبرات تؤثر على عدد المفردات ومعانيها، فبعض التلاميذ لا يعرفون معاني كلمات معينة لأنهم لم يتعرضوا لمثل هذه المفردات في خبراتهم الحياتية، ولابد أن تكون لهم خبرة في مفاهيم تلك المفردات قبل معرفة المفردات نفسها.

٣- صعوبة التمييز بين التفصيلات المختلفة والفكرة العامة في النص. وقد يؤدي التركيز على التفاصيل والحقائق الدقيقة إلى حدوث مثل هذه الصعوبة في الاستيعاب.

٤- كما أن فهم الطلبة للفكرة العامة في النص قد يتأثر بطول ذلك النص. ولاشك بأن وجود أي من هذه الصعوبات يستدعي إجراء إجراءات علاجية لتجنب التأثير السيئ لتلك الصعوبات على مهارات الاستيعاب الأعلى (**Mclaian.2001,p.6**) (أميرة، ٢٠٠٢، ص٣).

ولكي يفهم القارئ المعنى الحرفي للقطعة يجب أن يكون مستعداً للقراءة، وعنده محصول كاف من الكلمات التي تعتبر مفاتيح تساعد على فهم المعاني، ويمكن استنتاج معنى الكلمات الجديدة من خلال السياق للفقرة التي يقرؤها.

ثانيا: مستوى الفهم التفسيري:

يُقصد بالفهم التفسيري أخذ التلميذ المعلومات التي قدمها النص، وإضافتها إلى معلوماته السابقة أو

معلومات يتوصل إليها بالاستدلال المنطقي. وتتضمن القراءة التفسيرية للنص المهارات التالية:

- تحليل النص المقروء وإعادة البناء والاستنتاج منه.
- تعرف عوامل مسببة، والاستنباط من حقائق.
- الوصول إلى نتائج وعموميات.
- القدرة على التنبؤ وتكوين الآراء.

وقد ذكر نلسن وبراون **Nelson & Browan** أن فهم الطالب للأسئلة بطريقة صحيحة يتطلب منه الاستعانة بمستويات مختلفة من الذاكرة. فالأسئلة التي تقيس الاستدعاء تُجبر الطالب على استرجاع البيانات بهدف إعطاء الإجابة، أما أسئلة الاستنتاج فتتطلب أن لا يقوم الطالب فقط بإعادة بناء

المعلومات الموجودة في النص، ولكن عليه أن يعمل على إعادة تنظيمها من خلال التحليل والتركيب والتصنيف، وأن يعمل على تطبيقها واستخدامها في موقف جديد **(Lovett et al., 2000,p.166).**

فالصعوبات التي يواجهها ذوو صعوبات التعلم في الجوانب الميكانيكية للقراءة تحُد من قدراتهم على الفهم الحرفي للنصوص، ناهيك عن الصعوبات التي تواجههم في مهارات الاستيعاب التفسيرية. ذلك أن قراءة هؤلاء الطلبة البطيئة تركز اهتمامهم على تمييز الكلمات، وعلى بعض الجوانب الميكانيكية الأخرى مما يؤدي إلى:

- عدم القدرة على الاحتفاظ بالأفكار التي يتضمنها النص.
- عدم فهم تلك الأفكار بسبب الانصراف إلى تعرف الكلمة نفسها.

ويواجه التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم مشكلة في الفهم والتي تتعلق بالمهارات التفسيرية، وذلك لأنها عمليات معرفية عالية من جهة، ولأن هؤلاء التلاميذ يعانون من عجز معرفي من جهة أخرى، ويترتب على هذه النتيجة منطقياً، أن يواجه هؤلاء التلاميذ صعوبة في الاستنتاج، ومقارنة الأفكار، واستخلاص المعاني، وتقييم نصوص القراءة، وربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة. ومن المعروف أن التغلب على صعوبات الفهم التفسيري يتطلب إدخال استراتيجيات مهارات التفكير في البرنامج التعليمي للطلبة الذين يعانون من مثل هذه المشكلات **(Mclaian.2001,pp.6-7)**.

ثالثاً: مستوى الفهم النقدي:

يشير هذا المستوى إلى قدرة القارئ على التفكير بطريقة ناقدة للمادة المقروءة، وتتضمن القراءة النقدية للنص القرائي المهارات التالية:

- الحكم على دقة المعلومات، واستخلاص النتائج من المقروء.
- التمييز بين الرأي والحقيقة.
- تقييم آراء الكاتب وتقييمها في ضوء خبراته السابقة.
- تحليل القارئ النص المقروء، وإصداره أحكاماً قيمية مرتكزة على اتجاهاته وخبراته الذاتية. ولا شك بأن قدرة القارئ على تحليل نصوص القراءة وتقييمها هي أعلى مستويات الفهم النقدي (أميرة، ٢٠٠٢، ص ٤).

إن القراءة الناقدة عملية ضرورية، إلا أن كثيراً من معلمي التلاميذ ذوي صعوبات القراءة يغفلون هذه المهارة، وبالتالي فإن كل الخطوات التي يتبعها المربون أثناء تدريس القراءة يجب أن تعمل على تحقيق الفهم القرائي، لأنه يُعد من أكثر المشكلات والصعوبات التي يعاني منها ذوو صعوبات التعلم، ففهم ما يقصده النص يختلف من قارئ لآخر، فالبعض يقرأ ما هو مكتوب فقط، أما البعض الآخر فإنه يبحث عما وراء السطور، وما يقصده الكاتب بهذه الكلمات بحيث يربط الكلمات التي يقرأها بالكلمات التي مرت بخبرته الذاتية **(Crusius &Channel,2003,p.3).**

ويعتمد تطوير مهارات القراءة الناقدة على الاستيعاب الحرفي والاستيعاب التفسيري للنص، وأي صعوبة في هذين الجانبين ستؤثر على نمو مهارة القراءة الناقدة.

ويصور ريدل **Ruddel (1978)** إطار الفهم على أنه عملية مستمرة تبدأ من مستوى الحقائق إلى المستوى التفسيري فالمستوى التطبيقي. وللفهم في مستوى الحقائق على الطالب أن يحدد البيانات واستدعائها، وللفهم في المستوى التفسيري عليه أن يقوم بالتحليل وإعادة البناء والاستنتاج، وللفهم في المستوى التطبيقي يستخدم الطالب البيانات ويطبقها في موقف جديد (في: لندا وبوتيت، ١٩٨٨، ص١٥٢).

فالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في مهارات الفهم لا يستطيعون استذكار أو تحديد الفقرات التي تصف شخصاً أو مكاناً أو شيئاً ما. وقد يشعر هؤلاء التلاميذ بالإحباط أيضاً عندما يحاولون البحث عن حقائق وتفصيلات دقيقة للإجابة عن أسئلة معينة. ومما لا شك فيه أن أي صعوبة في أي من هذين الجانبين ستؤثر على نمو مهارة القراءة النقدية للنص القرائي.

الفهم القرائي وعلاقته بالفهم الاستماعي:

لا ينكر أحد أهمية الفهم الاستماعي كوسيلة في تنمية مفردات وتعليم كل منا، فقد أظهرت الدراسات الأولية أن طلاب المدارس الثانوية في إحدى الولايات المتحدة الأمريكية يقضون ٣٠% من الوقت المخصص لدراسة اللغة كل يوم في الكلام أو التحدث، و١٦% للقراءة، و٩% للكتابة، و٤٥% للاستماع، وحديثاً وُجد أن أطفال المدرسة الابتدائية يقضون ساعتين ونصف من خمس ساعات يقضونها يوميا في المدرسة في الاستماع، وهذا بدوره يؤدي لتنمية الحصيلة اللغوية للتلميذ (مدكور، ٢٠٠٠، ص٥٥).

والاستماع عملية إنسانية واعية هادفة لغرض معين وهو اكتساب المعرفة، تستقبل فيها الأذن أصوات الناس في المجتمع في مختلف حالات التواصل وبخاصة المقصود. وتحلل فيها الأصوات إلى ظاهرها المنظور، وباطنها المعنوي. وتُشتق معانيها من خلال ما لدى الفرد من معارف سابقة، وسياقات التحدث والموقف الذي يجري فيه التحدث، وبذلك تكون الصورة الذهنية في الدماغ البشري، وهي إما صورة مسموعة خالصة، أو مسموعة مُبصرة معاً. ومن ثم تكون أبنية المعرفة في الذهن من خلال الاستماع الذي لابد فيه من الإنصات وخلوه من المشتتات والتركيز على معنى المستمع إليه، وهذا هو القصد الأصلي من عملية الاستماع كلها (عصر، ١٩٩٩، ص ١٢).

وتُعد القدرة على الاستماع، وفهم ما سُمع أساساً لازماً لعملية القراءة، وكلا الاستماع والقراءة مفهومان متشابهان يتضمنان استقبال الأفكار من الآخرين سواء أكانوا متكلمين أم كتبة، فالاستماع عملية تزود الطفل بالألفاظ والكلمات وتركيبات الجمل التي يستخدمها، وذلك يعد أساساً لعملية القراءة، وأن نجاحه فيها وفهمه لها يعتمد على الخبرة السمعية الشفهية للطفل من الكلمات المسموعة

والمنطوقة. فالقدرة على الاستماع الكامل وتلخيص القصة المسموعة يُعد دليلاً جيداً علـى الاسـتعداد للقراءة (عصر،١٩٩٢،ص٦٦). فالاستماع أولى مهارات اللغة، لذا فإن كثيراً من الأطفال يطـورون الاستماع لديهم كمتطلب لمهارات فنون اللغة اللاحقة **(Linebarger,2001,p.190)**

ويرى مدكور (٢٠٠٠،ص١٠٠) أن الاستماع يعني السمع مع الفهم والتفكير والاستجابة، كما يُعد الاستماع عملية يعطي فيها السمع اهتماما خاصاً وانتباهاً مقصوداً لما تتلقاه الأذن من أصـوات، وأن الفرق بين الإنصات والاستماع هو فرق في الدرجة وليس في طبيعة الأداء. فكما أن الاسـتماع هـو تعرف الأصوات والفهم والتحليل والتفسير والنقد والتقويم للمادة المسموعة، فإن الإنصات هو تركيـز الانتباه فيما يسمعه الإنسان من أجل تحقيق الفهم.

ويلاحظ على التلميذ الذي يعاني من مشكلات في التمييز السمعي بأنه لا يستطيع التمييـز بـين الأصوات المختلفة التي يتضمنها الكلام، والتمييز بين الحروف والكلمات المتشابهة في النطق، ولديـه مشكلات في الصوتيات مما يؤدي إلى تعقيد فهم الكلمة المسموعة عند التلميذ (عبد الـرحيم،١٩٩٠، ص١٠٦).

ولكي يكون التلميذ قادراً على إدراك الكلمات والجمل والعبارات المطبوعة، فإنه لابد وأن يكـون قد استمع إليها منطوقة بطريقة صحيحة من قبل وفهمها. فالفهم القرائي يعتمد على ما فهم عن طريق الاستماع (مدكور،٢٠٠٠،ص١٠٣) فالاستماع يساعد على توسيع ثـروة التلميـذ اللفظيـة، وخـلال الاستماع يتعلم التلميذ كثيراً من الكلمات والجمل والتعبيرات التي سوف يراها مكتوبة.

ويبدأ تكوين المفاهيم ذات المعنى في مرحلة مبكرة من حياة الطفل، فهو حين يرى ويـسمع مـا يدور بالبيت ويستمع إلى حديث أمه وأبيه والأطفال والبالغين الآخرين، ويستمع إلى المذياع ويـشاهد التلفاز، أو يسافر مع والديه إلى أماكن مختلفة، كل هذه الأنشطة تساهم في تكوين مفردات سمعية ذات معنى للطفل، وبهذا يحصل الطفل على بعض المفاهيم، تكون له عوناً عندما يريد أن يفهـم مـا هـو مكتوب عندما يبدأ بالقراءة (أحمد، ومحمد، ١٩٩٤، ص٨٤).

ويمارس الأطفال فن الاستماع قبل أن يمارسوا أي فن آخر من فنـون اللغـة، ويظـل أكثرهـا استخداماً لدى الإنسان وتعتبر المهارة أساس التلقي والتعلم، فالطفل إذا ما أحسن الاستماع وفهـم مـا يسمع كان أحسن تحدثاً، وإذا ما تمكن المعلم من إكساب الأطفال تلك المهارة وذلك الفن كان لبـرامج التنمية اللغوية والتنمية العقلية والحسية أكبر أثر وأفضل جدوى (رفقي،١٩٨٧،ص١٢١).

والكلمات التي يجدها الطفل سهلة في النص هي الكلمات التي فهمها استماعا ونطقا بتمكن ويسر. ومن الثابت أن أول تفاعل للطفل مع اللغة يكون عن طريق الأذن، حيـث تتكـون لديـه الكلمـات والتركيبات في مرحلة ما قبل المدرسة، وهذه الأرصدة هي التي يدخل بها المدرسة ويعتمد عليها في التقدم الدراسي، مما يمكن معه القول: أن الاستماع أساس التقدم المدرسي، وبدون تلك الأرصـدة، أي بدون الاستماع فلن يتعلم الطفل القراءة (عصر، ١٩٩٢، ص٦٧).

خطوات الاستماع:

يُشير كريستاين، وميري، وجين **Kristine, Mary, Jeanne (2004,p.49) أن** الاستماع يتــضمن مجموعة خطوات أهمها:

١-الانتباه:

يُعد الانتباه بمثابة المفتاح لباقي الخطوات، فلكي نستمع وندرك جيدا يجب أن نتوقف عن الكــلام وعن شرود الذهن أو الضجر، وألا نفكر في شيء يحيط بنا عدا المتحدث. وعلى المعلم أن يدرك مــا يحدث في الفصل، فالانتباه دائما يتعلق بموضوع الرسالة والوقت المحدد لها. وبالرغم من أهمية دور المستمع في عملية الاستماع، فإن المتحدث له دور كبير في جذب الانتباه لما يقوله، ويرجع ذلك إلــى ذكائه وأهمية الرسالة وجاذبيته في الحديث، والقيم التي تحويها الرسالة، وتشابه أفكار الرســالة مــع أفكار المستمع، فعلى المتحدث أن يتحكم في كل هذه الأشياء، حتى يمكن المستمع من الانتباه إليه.

وأشار العديد من الباحثين إلى أن الانتباه يتضمن أبعاداً متعددة منها: اليقظة **arousal, alertness**، والانتباه الانتقــائي **selective attention**، ودوام الانتبــاه sustained **attention** أو **persistence of action**. ويبدو منطقيا أن نفترض أن التلميذ الذي يفتقر إلى تلك الأبعاد فإنه سيعاني من مشكلات في التعلم (في: عبد الله، ٢٠٠٢، ص ١١٢).

٢- الفهم:

في هذه الخطوة ينتقي المستمع المعلومات وينظمها تبعا لأهميتها من خلال حُكمه عليها، هل هي معلومات مهمة أم لا ؟ وكل هذا لا يتم إلا بعد إدراك الرسالة التي تم نقلها أو سردها، حيث أن عملية الفهم والإدراك هي الغرض المنشود من الرسالة.

٣- التقييم:

يُعد التقييم آخر مرحلة من مراحل الاستماع، حيث يتم تقييم الرسالة بكل ما تحمله مــن أفكــار وأسئلة ودوافع، ومثل هذا التقييم يرجع إلى خبرة الفرد السابقة، فالاستماع الفاعل أكبر من أن يكــون استماعا فحسب، بل يحتاج للفهم والقدرة على استيعاب الفكرة الرئيسة من محتوى الرسالة.

وقد تبين من نتائج بعض الدراسات أن الفهم القرائي يتأثر بالفهم الاستماعي ويرتبط به. وفي هذا الصدد فقد أشارت دراسة ليمونز **Lemons (1992.p.16)** أن التلاميذ الــذين تــدربوا علــى الفهــم الاستماعي نمت لديهم مهارة الفهم القرائي بشكل ملحوظ عن الذين لم يتلقوا هذا التدريب، وهــذا مــا أكدته أيضاً دراسة كل من: ليفيجستون **Livingston (1992,p.19)** وبنسليم **Bensalem (1998,p.130)**، وورد، وتوملين **Wood & Tomlin (1984)**.

وتوصل ثورن **Thorn (1996,p.10)** إلى نتيجة مفادها أن استخدام اللغة الشفوية من شأنه أن يحسن الفهم القرائي. كما أشار إلى وجود علاقة ارتباطية بين الإدراك السمعي والبصري وكل من القراءة والفهم القرائي والاستماعي.

وتشير الدراسات والبحوث إلى أن العديد من ذوي صعوبات القراءة يعانون في الأصل صعوبات سمعية، بالإضافة إلى الصعوبات اللغوية، والصعوبات الفونولوجية أو الصوتية، وهؤلاء التلاميذ لا تُوجد لديهم صعوبات أو مشكلات تتعلق بالسمع أوحدته، بل في الإدراك السمعي (الزيات، ١٩٩٨ب، ص ٣٣٥).

وعندما يعاني التلميذ من قصور في مهارات المحادثة، تقل لديه فرص التفاعل الاجتماعي والانتباه الاستماعي، كما يشير كارلسل **Carlisle (1991)** إلى أن صعوبات الفهم السمعي في العادة أكثر وجوداً عند التلاميذ ذوي صعوبات التعلم **(Schoenbrodt, et al. 1997,p.3)**.

وقد ترتبط هذه الصعوبات بالمشكلات في مجال الإدراك السمعي والبصري، وفهم واستيعاب المعلومات التي يحصلون عليها من خلال حواسهم المختلفة، فالتلاميذ الذين يعانون من صعوبة الفهم السمعي لا يدركون الأصوات، فهم يحتاجون إلى وقت أطول مما يحتاجه غيرهم للتركيز على ما يسمعونه حتى يدركون معناه ومدلوله (عدس، ١٩٩٨، ص٥٩).

وقد أبرز أرونتس وآخرون **Aarnoutse et al (1998, p.118)** أهمية استخدام استراتيجيات فهمِ النص لوحدها في تحسين مهارات القراءة للذين يجدون صعوبة في فهم المسموع، وأن تحسين مهارات الاستماع لعبت دوراً مهما في تحسين مهارات القراءة في مستويات فهم الكلمة والجملة.

وقد أشار لينبرجر **Linebarger (2001,p.191)** إلى علاقة موجبة بين السمع والفهم، وأن الفهم عن طريق السمع أكبر درجة من الفهم عن طريق القراءة في المراحل الأولى، ومن ثم فإن الاختلال في الفهم السمعي قد يؤثر في النمو اللغوي للتلميذ.

كما دعَّمت نتائج البحوث الطولية أهمية مهارات الاستماع في تحسن مستوى الفهم القرائي، حيث أشار لوفت وآخرون **Lovett et al (2002,p.170)** أن القدرة على الاستماع الجيد لدى الأطفال قبل التحاقهم بالمدرسة كثيراً ما يكون له مردود إيجابي على القراءة والفهم القرائي لديهم.

الباب الأول – الفصل الثالث

معالجة المعلومات وصعوبات الفهم القرائي من المنظور المعرفي

أولا: معالجة المعلومات:

- مقدمة.
- منحى معالجة المعلومات.
- أنموذج مستوى معالجة المعلومات.
- نظام تجهيز ومعالجة المعلومات في ظل المنظور المعرفي.
  - المكونات الأساسية لنظام تجهيز ومعالجة المعلومات.
  - العمليات الأساسية لنظام تجهيز ومعالجة المعلومات ووظائفها.

ثانياً: صعوبات الفهم القرائي من منظور معالجة المعلومات:

- النماذج المعرفية في فهم النصوص القرائية.
  - النماذج المعرفية في معالجة الكلمة المكتوبة والكلمة المسموعة.
  - النماذج المعرفية في معالجة الجمل والنصوص.
- تفسير صعوبات الفهم القرائي من المنظور المعرفي.

الفصل الثالث

معالجة المعلومات وصعوبات الفهم القرائي من المنظور المعرفي

أولا: معالجة المعلومات:

مقدمة:

ينطوي النشاط العقلي المعرفي على كثير من العمليات بوصفه معالجة كلية للمعلومات، والتي تبدأ بعملية الاستقبال وتنتهي بإصدار الاستجابة النهائية في ضوء عدد من المحددات التي تؤثر على هـذه العمليات. وربما كانت أهم الصعوبات التي يواجهها الباحثون والمشتغلون والمهتمـون بعلـم الـنفس المعرفي هي أن كافة العمليات المعرفية **Cognitive processes** غير محسوسة وغير مرئيـة. وهـذه الحقيقة تقف مشكلة أساسية أمام إحراز التقدم الذي ينشده علماء علم النفس المعرفي والباحثون في هذا المجال، على أن الدراسات والبحوث المتعلقة بالعمليات المعرفية لم تقف على طبيعة هـذه العمليـات والخصائص الأساسية التي تميزها. وفي محاولاتهم المستمرة لفهم هذه العمليات المعقدة قاموا ببنـاء نماذج لكيفية عمل هذه العمليات المعرفية، وعلاقة كل منها بالأخرى مثل نماذج الـذاكرة (الزيـات، ٢٠٠٥، ص ٢١٢).

وتُعتبر الذاكرة مركزا لجميع العمليات والأنشطة المعرفية للفرد، وهى من أهم العمليات المعرفية وأكثرها تأثيرًا على نظام تجهيز ومعالجة المعلومات والاحتفاظ بها، واستخدامها في كافـة الأنـشطة اللاحقة التي تتطلب استرجاع المعلومات المخزنة في الذاكرة، والاستفادة منها في أداء تلك الأنشطة أيا كانت طبيعتها. بالإضافة إلى أن جميع العمليات المعرفية الأخرى كالإدراك والانتباه والتفكير وغيرها من العمليات الأخرى تتأثر بالذاكرة على ضوء مخزونها المعرفي، وقد استقطب ذلك اهتمام العديد من العلماء والباحثين في مجال علم النفس المعرفي لوصف الذاكرة ومكوناتها والعوامل المؤثرة عليهـا،

وطبيعة الأداء فيها من استقبال وتنظيم وتخزين المعلومات ومعالجتها، وذلك من خلال النماذج والُمدخلات المتعددة التي تناولتها (عواد، ١٩٩٩، ص٣).

وقد تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بدراسة العمليات العقلية المعرفية، وهي متغيرات تتأثر وتؤثر بالأداء البشري. ففي خلال عقد الستينات من القرن الماضي بدأ علماء النفس باستخدام الذاكرة كواحدة من أدق الأدوات للتعمق في كيفية معالجة الدماغ للمعلومات، ولعل مفاهيم الذاكرة الأيقونية **Iconic Memory** والذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى أوضحت لأول مرة طبيعة معالجة المعلومات داخل الدماغ.

ومن خلال التصور المعرفي للسلوك اتجه علماء النفس المعرفيون اتجاهاً مختلفاً في دراسة الذاكرة البشرية، يتفق بشكل عام مع التصور المعرفي للسلوك يًعرف "بمنحى معالجة المعلومات **Information Processing Approach**" وهو المنحى الذي يُعد أحد النظريات المعرفية الحديثة التي تُعد ثورة علمية في مجال دراسة الذاكرة وعمليات التعلم الإنساني، بالإضافة إلى دراسة اللغة والتفكير. فأنموذج معالجة المعلومات يختلف عن النظريات المعرفية القديمة من حيث أنه حاول توضيح وتفسير آلية حدوث هذه العمليات، ودورها في معالجة المعلومات وإنتاج السلوك (الزغول، والزغول، ٢٠٠٣، ص ٤٧).

يتناول الباحث في هذا الفصل منحى معالجة المعلومات بشيء من التفصيل، مركزا على أنموذج مستويات المعالجة لكريك ولوكهارت، مع استعراض لأهم النماذج المعرفية في تفسير النصوص المقروءة والمسموعة، فتفسير صعوبات الفهم القرائي من المنظور المعرفي.

منحى معالجة المعلومات: Information Processing Approach

يشير كل من الكناني والكندري (١٩٩٥، ص ٢٢٥) **أن** نظريات التعلم المعرفي ظهرت كرد فعل للنظريات الارتباطية للتعلم، والتي نادت بأن التعلم يحدث كنتيجة لحدوث ارتباط بين مثيرات واستجابات، وما ينتج عنها من تكوين عادات، فقد نادت النظريات المعرفية بأهمية الإدراك في عملية التعلم، وترى أن التعلم يحدث كنتيجة لإدراك الكائن الحي للعلاقات المتعددة الموجودة بين مكونات الموقف التعليمي،

فهم يؤكدون أهمية الدور الذي تقوم به عمليات التفكير العقلية العليا في عملية التعلم.

وينظر الكثير من علماء علم النفس المعرفي إلى النشاط العقلي المعرفي كمعالجة كلية للمعلومات، ومنهم نيسار **Neisser (1967)** الذي يرى أن مصطلح "معرفي" من المصطلحات الشاملة التي تنطوي على جميع العمليات التي من خلالها تعالج المدخلات الحسية، التي تتحول وتُختزل وتُختزن وتُسترجع وتُستخدم. وعلى الرغم من أن هذا التعريف يُعد عاماً بوصفه معالجة للمعلومات، إلا أنه يعكس الإطار العام للنشاط العقلي المعرفي. وفي ضوء هذا الافتراض جرت عدة محاولات لعمل برامج يستخدمها

الحاسب الآلي بحيث تحاكى عمليات التفكير الإنساني، أو عمليات النشاط المعرفي للإنسان. وتتـــدرج هذه المحاولات تحت ما يسمى بالذكاء الاصطناعي **Artificial Intelligence** والنشاط العقلي المعرفي بوصفه معالجة كلية للمعلومات، ينطوي على كثير من العمليات التي تبدأ بعملية الاســتقبال وتنتهــي بإصدار الاستجابة النهائية، في ضوء عدد من المحددات التي تؤثر على هذه العمليات (في: الزيــات، ٢٠٠٥، ص ٢٠٩-٢١٠).

ويُعد منحى معالجة المعلومات فرعاً من علوم الاتصال والتخاطب التي تمدنا بطريقــة مجــردة لتحليل عمليات معالجة المعلومات. ويُعد إسهام (دونالد برودبنت) **Broadbent** عالم النفس الانجليزي الذي أنجز من خلال بحوثه في وحدة بحوث علم النفس التطبيقي بجامعة (كمبردج) واحداً مــن أهــم الإسهامات التي تدل على أقصى استفادة ممكنة من هذين المجالين اللذين انتهى من الدمج بينهما إلـــى إيجاد وتطوير منحى معالجة المعلومات. واستطاع (برودبنت) تطبيق أفكاره المتصلة بهــذا المنحـــى بوضوح شديد في محال دراسات الإدراك والانتباه، وسرعان ما انتشرت أفكاره وتم تطبيقها في جميع مجالات علم النفس المعرفي، سواء في الذكاء أو التفكير أو التــذكر أو نظــم الحاســوب (سولــسو، ١٩٩٦، ص ٤٢٦).

ويرى منحى معالجة المعلومات أن السلوك ليس مجرد مجموعة استجابات ترتبط على نحو آلـــي بمثيرات نحدثها كما هو الحال عند المدرسة الارتباطية، وإنما هو بمثابة نتاج لسلسلة مــن العمليــات المعرفية التي تتوسط بين استقبال المثير وإنتاج الاستجابة المناسبة له. ومثل هذه العمليات تــستغرق زمنا من الفرد لتنفيذها، إذ أن زمن الرجع بين استقبال المثير وإنتاج الاستجابة المناسبة له يعتمد على طبيعة المعالجات المعرفية ونوعيته (الزغول، والزغول، ٢٠٠٣، ص ٤٧).

ويفترض هذا المنحى أن السلوك المعرفي هو منظومة أو نسق مؤلفة من سلسلة من المكونــات، وتعد الاستجابة التي تصدر عن المفحوص نتاج سلسلة طويلة من العمليات في هذه المكونــات، فكــل مرحلة في هذا النسق تستقبل مدخلا **Input** تم تحويله إلى شفرات **Coding** ثم تجرى عليها عمليــات معينة تسمى التجهيز **Processing**، ثم تنتقل إلى المرحلة الثانية من التجهيــز، وبمــا أن المثيــرات الخارجية لا تنفذ إلى داخل الإنسان مباشرة، فإن تمثيلاتها الداخلية من صور ورموز هي التي تستطيع ذلك، وهى ما تعرف بالمعلومات، وهى ما ينتبه إليها الإنسان ويختارها ويختزنها في الذاكرة ومن ثم يستخدمها في حل المشكلات وتوجيه سلوكه.

ويُعد منحى معالجة المعلومات من النظريات المعرفية التي أثر على بزوغها ظهــور الحاســب الآلي في مجال حياتنا العلمية وتطوره، حيث حُشدت مفاهيم علوم الحاسب الآلي وتوظيف مصطلحاته مثل (معالجة المعلومات، الترميز، النظرية التجهيزية) في منحنى معالجة المعلومات. ويقــوم منحـــى معالجة المعلومات أساسا على دراسة العمليات العقلية التي يستخدمها الإنسان كنظام معالجة معلومات

متطور في استقبال المعلومات الخارجية (المدخلات) وتخزينها والاحتفاظ بها ثم استدعائها(المخرجات) عند الحاجة (المصطفى، ١٩٩٥، ص ٧٩).

وينبغي أن نحدد تطورين أساسيين متصلين بالحاسب الآلي باعتباره تمثيلا لتصنيع أو تطوير المعلومات عند الإنسان وهما: (جابر، ١٩٨٩، ص٢٤٢).

١- اهتمام الاختصاصيين في علم المعلومات والحاسب الآلي في استخدام عمليات التفكير عند الإنسان، لمساعدتهم على تحسين إجراءات تصنيع المعلومات في الحاسبات الآلية بأفضل الطرق التي تستطيع بها الحاسبات الآلية أن تخزن المعلومات، وأن تسترجعها وتعالجها وتستخدمها أو ما يسمى "بالذكاء الصناعي" **Artificial Intelligence** وهو مصطلح يشير إلى خطوات تصنيع المعلومات التي تتبعها الحاسبات الآلية، سواء أكانت تحاكي الطرق العلمية التي يستخدمها الناس في معالجة المعلومات أم لا تحاكيها.

٢-اهتمام علماء النفس المعرفي بعمليات الحاسب الآلي، وتركيزهم على محاكاة هذه العمليات كعملية لحل المشكلات عند الإنسان، وليست هذه المحاكاة لجهاز أو آلة، أي أن أصحاب هذا الاتجاه لا يعتقدون أن الجهاز العصبي عند الإنسان بأي معنى يشبه بالضرورة الخصائص المادية للحاسب الآلي، فأصحاب نظريات محاكاة الحاسب الآلي يهتمون بوصف التفكير الإنساني وحل المشكلات والتعلم.

غير أن بعض علماء النفس عارض المنحى المعرفي الذي يعتبر السلوك الإنساني يعمل بطريقة مشابهة لعمل الحاسب الآلي لوجود العديد من المتغيرات، كالدافعية واللغة والخبرات الشخصية التي تُسهم بدرجات متفاوتة في النشاط البشري. كذلك فإن الحاسب الآلي غير قادر على التكيف مع المشكلة التي تواجهه كما يستطيع الإنسان، وإنما يمارس العمليات التي يفرضها عليه المبرمج (غانم، ١٩٩٥،ص ١٤).

وأدى ذلك لانقسام آراء العلماء اللذين تبنوا منحى معالجة المعلومات في فهم العمليات المعرفية إلى ثلاث مجموعات لتفسير منحى معالجة المعلومات: (جابر، ١٩٨٩، ص٣٨).

المجموعة الأولى:

ذهب بعض العلماء إلى نظرية المعلومات التي تتألف في الأساس من مجموعة من إجراءات القياس، وركز أصحاب هذا الاتجاه على نواحي التشابه بين الرسالة كما تُرسل، والرسالة كما تُستقبل، وتعبر عنها تعبيراً كمياً أي قياس المعلومات كمياً، وهم لا يهتمون اهتماماً حقيقياً بتحديد تصورهم لكيفية تصنيع المعلومات، وتحديد معناها وكيفية استخدامها.

المجموعة الثانية:

ذهب بعض العلماء إلى محاكاة الحاسب الآلي بشكل تام، فبرنامج الحاسب الآلي هو البرنامج المماثل لما يقوم به الإنسان في تصنيع المعلومات، وهم يهتمون بكتابة النظرية كأنها تعليمات في برنامج الحاسب الآلي، واستخدم الحاسب الآلي كأنموذج تختبر دقة النظرية على أساسه، ويهتمون على وجه الخصوص بخطوات خزن المعلومات واستخدامها، وبالبرنامج الذي يستخدم كأداة تصورية هامة لتنظيم مثل هذه التفاصيل.

المجموعة الثالثة:

ذهب بعض العلماء الذين يشكلون اتجاهاً أكثر حداثة إلى تقبل دراسة العمليات المعرفية باستخدام المقياس الكمي، ويقبلون أيضاً محاكاة الحاسب الآلي، ولكنهم يهتمون على وجه الخصوص بتصور الإنسان مصنعاً للمعلومات ومعالجاً لها من خلال برنامج يعمل وفقاً لمجموعة من التعليمات التي تعمل بشكل متسلسل بدلا من التركيز بشكل تام على النتائج النهائية للعملية المعرفية.

وتقترح المجموعة الثالثة أن المعلومات تأخذ بشكل مُدخلات صادرة من المحيط الخارجي فتستقبلها الأعضاء الحسية، ثم تمر عبر سلسلة من المراحل المتتابعة، ثم تُصدرها على شكل مخرجات، وفي كل مرحلة يجري معالجة المعلومات بشكل مختلف عن المرحلة السابقة، وتسمى هذه المراحل بمراحل التكوين والتناول العقلي للمعلومات (الانتباه، الإدراك، الذاكرة قصيرة المدى، الذاكرة طويلة المدى) وتحدث معالجة للمعلومات خلال هذه المراحل عبر عدة عمليات عقلية ومن هذه العمليات (الانتباه، الترميز، استعادة المعلومات من الذاكرة، تكوين المفاهيم، الحكم على المعلومات، وإنتاج اللغة) وينظر إلى كل عملية عقلية على أنها إجراء ناشئ عن المعلومات التي يتم التوصل إليها من الإجراءات السابق حدوثها داخل إطار هذه العملية، وبذلك يحتوي منحى معالجة المعلومات على عنصرين مهمين:

- **المكون البنائي Structural Component** والذي يحدد طبيعة المعلومات التي تتضمنها كل مرحلة من مراحل التكوين والتناول ومنها: الانتباه، الإدراك، الذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة طويلة المدى.

- **المكون الوظيفي Functional component** والذي يحدد خواص أو طبيعة الإجراءات التي تحتويها كل مرحلة من المراحل ومنها: الترميز، استعادة المعلومات من الذاكرة، تكوين المفاهيم، الحكم على المعلومات وإنتاج اللغة، والتي تتم من خلال مستويات متعددة من المعالجة.

أنموذج مستوى معالجة المعلومات: Levels of Processing Model

طور كل من كريك ولوكهارت **Craik & Lokhart (1972)** أنموذج مستويات المعالجة **Model Levels of Processing** عن طريق تفسير المعطيات المتاحة التي تدعم النموذج البنائي في الذاكرة.

وافترضا عند عرضهما للأنموذج البديل الذي وضعاه، أن المعلومات والمثيرات القادمة يجري تحليلها بسرعة على مستويات مختلفة، تتموضع على طول خط متصل يبدأ من التحليل التمهيدي **Primary analysis** إلى التحليل الأكثر عمقا **Deeper analysis** ثم يصفان المراحل أو المستويات الثلاثة لمعالجة المعلومات: التحليل الحسي الذي يستند إلى المعالجة الداخلة، ثم الذاكرة الأولية التي تعتمد على نوع التعرف، ثم الذاكرة الثانوية التي تعتمد على إتقان المثيرات (عبد الله، ٢٠٠٣، ص ٣٦).

كما افترضا – أي كريك ولوكهارت **Craik & Lokhart** – أنه يمكن وصف البيانات على نحو أفضل من خلال مفهوم للذاكرة يعتمد على مستويات المعالجة، والفكرة العامة هي أن المنبهات الداخلة تتعرض لسلسلة من التحليلات بدءاً بتحليل حسي سطحي **shallow sensory analysis** تهيئة إلى تحليلات

أكثر عمقاً وتعقيداً وتجريداً وذلك استناداً إلى المعنى **semantic analysis**.

وتعتمد معالجة المنبه في مرحلة سطحية أو عميقة على طبيعة المنبه والوقت المتاح للمعالجة، حيث تكون المعلومات المُعالجة عند مستوى عميق أقل احتمالاً، لأن تتعرض للنسيان بالمقارنة بتلك المعلومات المعالجة عند مستوى سطحي. وفي مرحلة مبكرة تكون المنبهات الداخلة عرضة لتحليلات حسية، ولتحليل معالمها على مستوى أعمق من المعالجة، فيتم تعرف المعلومات من خلال تعرف النمط واشتقاق المعنى، بينما لا يزال هناك مستوى أكثر عمقاً قد ينصب على الارتباطات طويلة المدى في ذاكرة المفحوص. ومع مزيد من المعالجة الأكثر عمقاً تحدث درجة أكبر من التحليل القائم على المعنى أو التحليل المعرفي. والقضية الهامة من وجهة نظرهما هي أننا مؤهلون للقيام بالإدراك عند مستويات ذات معنى قبل أن نقوم بتحليل المعلومات عند مستوى أكثر بساطة، ومن ثم فإن مستويات المعالجة تعكس مدى أوسع من المعالجة (سولسو، ١٩٩٦، ص ٢٣٧-٢٣٨). وهذا يعني أن مستويات المعالجة تتم بشكل متصل، بدءا من المستوى السطحي من المعالجة، وانتهاءً بالمستوى العميق منها.

ويتمايز تجهيز الفرد للمعلومات ومعالجتها في هذا الأنموذج عند عدة مستويات للتجهيز والمعالجة، وهي:

١- **المستوى السطحي من المعالجة:** حيث تكون المعلومات في هذا المستوى من معالجة المعلومات عرضة لتحليلات حسية وتحليل لمعالمها، ويتمثل هذا المستوى في التوضيح والفهم، ونستدل عليه من خلال قدرة الفرد على استدعاء المعلومات.

٢- **المستوى المتوسط من المعالجة:** وفي هذا المستوى من معالجة المعلومات يتم تعرف المعلومات من خلال تعرف النمط واشتقاق المعنى، أو تكرارها دون إعطاء تفسيرات لها.

٣- **المستوى العميق من المعالجة:** وفي هذا المستوى من معالجة المعلومات يكون ارتباط المعلومات بالذاكرة طويلة المدى، ويتمثل هذا المستوى في استنتاج معلومات جديدة، وربط الحقائق والأفكار مع بعضها البعض، للوصول إلى رؤى جديدة، وبيانات واضحة، وفيه تحدث درجة أكبر من التحليل القائم على المعنى.

ويُشير كي وونك **Khe & Wing (2003,p.355)** أن مستوى المعالجة السطحي يتمثل في التوضيح والفهم، ونستدل عليه من خلال قدرة الفرد على استدعاء المعلومات، أو تكرارها دون إعطاء تفسيرات لها، في حين يتمثل مستوى المعالجة الأعمق إلى استنتاج معلومات جديدة للتأثير على المشكلة، وربط الحقائق والأفكار مع بعضها البعض، للوصول إلى رؤى جديدة، وبيانات واضحة.

لقد اتفقت الدراسات والبحوث التي أجريت على مستويات تجهيز ومعالجة المعلومات أن مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات الأكثر عمقاً ينتج مستوى من الحفظ والتذكر أعلى من مستوى تجهيز ومعالجة المعلومات عند المستوى السطحي (الزيات، ١٩٩٨ب، ص٣٠١).

وتنظر مستويات المعالجة إلى أن المعلومات التي لا تلقى انتباهاً كافياً ويتم تحليلها على المستوى السطحي فقط سرعان ما تتعرض للنسيان، أما المعلومات التي يتم معالجتها بشكل عميق، وتحظى بالانتباه ويتم تحليلها تحليلا كاملا، وتعزز عن طريق الارتباطات والصور هذه المعلومات تدوم طويلا في الذاكرة.

وتتأثر مستويات معالجة المعلومات بعمليتين أساسيتين في الذاكرة هما: الترميز، والاستدعاء. وسنشير لهما أثناء الحديث عن العمليات الأساسية لنظام تجهيز ومعالجة المعلومات.

نظام تجهيز ومعالجة المعلومات من المنظور المعرفي:

نتناول من خلال نظام تجهيز ومعالجة المعلومات العنصرين التاليين:

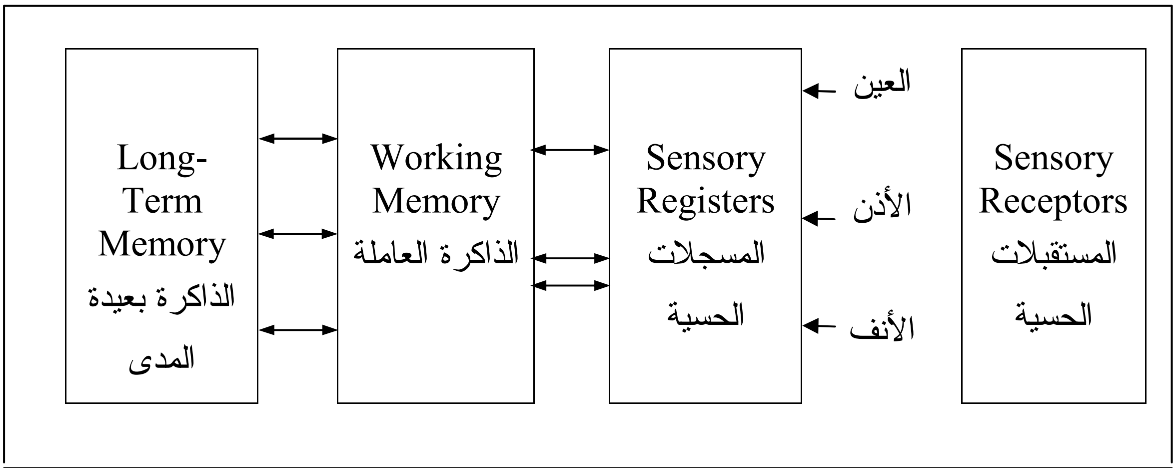
أ- مكونات نظام تجهيز ومعالجة المعلومات.

ب- العمليات الأساسية لنظام تجهيز ومعالجة المعلومات ووظائفها.

أ- مكونات نظام تجهيز ومعالجة المعلومات.

يتألف نظام معالجة المعلومات لدى الإنسان من ثلاثة مكونات (أنظمة) رئيسة تتمثل في الذاكرة الحسية أو ما يسمى بالمسجلات الحسية "**Sensory Registers**" والذاكرة قصيرة المدى أو الذاكرة العاملة "**Short – Term Memory / Working Memory**" والذاكرة طويلة المدى "**Long – Term Memory**" وهذه الأنظمة مشابهة إلى درجة ما لأنظمة معالجة المعلومات في الحاسوب الالكتروني (الزغول، ٢٠٠٢، ص١٧٧). وتُشكل المستقبلات الحسية، والمسجلات الحسية، والذاكرة العاملة

(قصيرة المدى) والذاكرة بعيدة المدى، العمليات المعرفية العليا التي تشكل الإطار العام أو المكونـــات الأساسية لنظام تجهيز المعلومات لدى الإنسان (الزيات، ٢٠٠٥، ص، ٢١٢).



شكل رقم (٢)

المكونات الأساسية لنظام تجهيز المعلومات ومعالجتها لدى الإنسان (الزيات، ٢٠٠٥، ٢١٣)

سنتناول هذه المكونات في ضوء الاتفاق بين معظم الباحثين المعرفيين علـــى أن هنـــاك ثـــلاث مراحل أساسية لمنحنى معالجة المعلومات تتمثل في: مرحلة المدخلات، مرحلة العمليـــات، ومرحلـــة المخرجات **(Swanson,1991,p.210):**

١- مرحلة المُدخلات:

وهي عملية استقبال المعلومات الخارجية، وما يترتب عليها من اكتساب لهذه المعلومات الجديدة من البيئة الخارجية التي تستقبلها الحواس المختلفة عن طريق أعضاء الحس كحاسة السمع أو البصر. ومدة بقاء هذا النوع من المعلومات ما بين ٢٥٠ مللي إلى ٤ ثوان، والتي إما أن تحل محل المعرفـــة

السابقة أو تصقلها أو تختفي المعلومات، حيث تمثل عملية اكتساب المعلومات وتخزينها أول مرحلة من مراحل التخزين "نظام تخزين للمعلومات الحسية" وتتمثل مرحلة المُدخلات في:

المستقبلات الحسية: Sensory Receptors

وهي الجزء الأول الذي يستقبل المعلومات أو المثيرات الخارجية سواء أكانت مثيرات سمعية أم بصرية أم غيرها. وتتولى الذاكرة الحسية الاحتفاظ بالمثيرات أو المعلومات لفترة تتراوح ما بين ثانية واحدة وثلاثون ثوان. وتُشكل المستقبلات الحسية الخمس: السمع، البصر، الشم، اللمس، والتذوق أولى مكونات نظم معالجة المعلومات لدى الإنسان، وأولى عمليات الاتصال المباشر بالبيئة المحيطة بالفرد وبالمثيرات من حوله، وهي على هذا النحو تمثل مصدراً مباشراً للمعلومات.

ومن خلال المستقبلات الحسية يتم استقبال مقدار كبير من المعلومات عن خصائص المثيرات التي تتفاعل معها وذلك عبر المستقبلات الحسية، التي يختص كل منها بنوع معين من المعلومات. فالمستقبل الحسي البصري مسئول عن استقبال الخبرة البصرية، والتي غالباً ما تكون على شكل خيال الشيء "**Icon or Image**"، في حين أن المستقبل الحسي السمعي يعني باستقبال الخبرة السمعية على شكل صدى "**Eech**" (الزغول، والزغول، ٢٠٠٣، ص ٥٢–٥٣).

تمتاز مستقبلات الحس في هذه الذاكرة بسرعتها الفائقة على نقل صورة العالم الخارجي، وتكوين الصورة النهائية لمثيراته وفقاً لعملية التوصيل العصبي، مما يساعد في سرعة اتخاذ الأنشطة السلوكية اللاحقة. وتمتاز أيضا بقدرتها الكبيرة على استقبال كميات هائلة من المدخلات الحسية في أي لحظة من اللحظات، ولكن بالرغم من هذه القدرة على الاستقبال، فإن المعلومات سرعان ما تتلاشى منها، لأن قدرتها على الاحتفاظ محددة جداً بحيث لا تتجاوز أجزاء من الثانية (في: الزغول، والزعول، ٢٠٠٣، ص ٥٣).

ويصعب في هذه الذاكرة تفسير جميع المدخلات الحسية واستخلاص أية معانٍ منها للأسباب التالية:

١– عدم القدرة على الانتباه إلى جميع المدخلات الحسية معاً نظراً لكثرتها وزمن بقائها في هذه الذاكرة، إذ غالباً ما يتم الاحتفاظ بالانطباعات الحسية لفترة وجيزة لا تتجاوز أجزاء من الثانية. ففي الوقت الذي يتم تركيز الانتباه إلى بعض المدخلات يتلاشى الكثير من المدخلات الأخرى دونما أن يتسنى لها فرصة الانتقال إلى مستوى أعلى من المعالجة.

٢– هناك بعض المدخلات الحسية قد تبدو غامضة أو غير واضحة بالنسبة للفرد، ومثل هذه المدخلات سرعان ما تتلاشى بدون استخلاص أية معانٍ منها.

٣– تعد هذه الذاكرة بمثابة محطة يتم فيها الاحتفاظ ببعض الانطباعات والمدخلات الحسية من خلال تركيز الانتباه عليها، وذلك ريثما يتسنى ترميزها ومعالجتها في أنظمة الذاكرة الأخرى، ويحدث

النسيان في هذه الذاكرة بسبب عامل الاضمحلال التلقائي " **Automatic Decay**" حيث يتلاشى الأثــر الحسي مع مرور الوقت حتى لو لم يتعرض الفرد إلى مُدخلات حسية جديدة، كما ويلعــب التــداخل والإحلال "**Interference or Displacement**" دوراً بارزاً في فقدان المعلومات من هذه الذاكرة نتيجة للتعرض إلى مثيرات جديدة ربما تتداخل مع السابقة أو تحل محلها **(Swanson,1994,p.136).**

المسجلات الحسية: Sensory Registers

يُعد الإدراك الحسي واحداً من أكثر العمليات المعرفية أهمية في معالجة وتجهيز المعلومــات، فالإدراك أكثر من مجرد إحساس بأحد المثيرات البيئية، فهو العملية التي من خلالها يتم تحديد معاني المعلومات. حيث لا يمكن تقرير أن شيئا ما (مثيراً) في البيئة قد تم استقباله أو الإحساس به، إذا لــم يتمكن الفرد من إعطائه المعاني أو الدلالات التي تميزه. والفرق بين الإحــساس بــشيء وإدراكــه، كالفرق بين رؤية شيء ما ومعرفة ماهيته. فقبل أن يستطيع الفرد تحديد معنى المثير، هناك عدد من العمليات المعرفية التي تتم، وكل عملية من هذه العمليات تأخذ زمناً (الزيات، ٢٠٠٥، ص٢١٥).

وقد أفرزت هذه الخاصية مشكلات مهمة لعلماء علم النفس المعرفي الــذين يحــاولون نمذجــة العمليات المعرفية نظراً للتغير المتتابع والمتدفق في المعلومات البيئية اللحظية، حيث تظهر العديد من المثيرات بسرعة مذهلة، وقبل إتاحة زمن كاف لتعرف العمليات المعرفية المــستخدمة فيــه وحتــى اكتمال حدوث عملية الإدراك، وهذا من الممكن أن يُشير إلى أن عملية تحليل المثير تتوقف جزئياً، أو تتم على نحو أبتر لحظة اختفائه، وهذه ربما لا تحدث بالنسبة لجميع الأفراد نظراً لأن الإنسان مزود بأنظمة لحمل بعض المعلومات التي تمثل المثير، وتحتفظ به ريثما تتم عملية التحليل الإدراكي. وهذه الأنظمة هي المسجلات الحاسية **(Swanson,1994,p.145)**

ويتم حمل تلك المثيرات بأي صورة من الصور السمعية أو البصرية أو الشمية أو اللمــسية أو التذوقية. ولذا تلعب هذه المسجلات الحاسية دوراً مهما في التعلم والاكتساب والفهم. وبصفة عامة في معالجة المعلومات وتجهيزها (الزيات، ٢٠٠٥، ص٢١٥).

٢- مرحلة المعالجة (العمليات):

وهي عملية تحويل وتخزين للمعلومات، وما قد يطرأ عليها من تعديلات أو ما قد يحــدث مــن فقدان أو نسيان المادة المتعلمة، وتنقسم عمليات الذاكرة إلى عمليات التصنيف، والقدرة على التخزين، والاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة لاستخدامها في المستقبل، والقدرة على الاســترجاع أو التعــرف، واستدعاء المعلومات التي سبق تخزينها وتصنيفها. وهذه العمليات تحدث في مخزنين بالذاكرة اعتماداً على عدة عوامل منها نوع المعلومات وفترة عرض المعلومات، وهما:

أ- مخزن الذاكرة قصيرة المدى/ الذاكرة العاملة: Short Term Memory / Working Memory STM

ثمة تكوين فرضي يُطلقُ عليه (الذاكرة قصيرة المدى) يتوسط بين المستقبلات التي تستقبل آلافاً لا حصر لها من المنبهات من بيئتنا والمستوى الموسع للمعلومات والمعارف (الذاكرة طويلة المدى) وهذه الذاكرة ذات سعة محدودة للغاية، وإن مقدار المعلومات التي يتم الاحتفاظ بها فيها قليل بالمقارنة إلى المقدار الكلي للمعلومات المحتفظ بها في الذاكرة طويلة المدى، وعلى الرغم من ذلك إلا أنها ذات أهمية بالغة، وهي أكثر وضوحاً من أي جهاز آخر للذاكرة تبدأ فيه بمعالجة المنبهات الناشئة من البيئة (سولسو، ١٩٩٦، ص٢٦٣).

وتمتاز الذاكرة قصيرة المدى بعدد من الخصائص تتمثل في:

١- استقبال المعلومات التي يتم الانتباه إليها فقط، حيث أن المعلومات التي لا يتم الانتباه إليها في المسجلات الحسية لا تجري عليها أية معالجات في هذه الذاكرة..

٢- كما أن سعة الذاكرة قصيرة المدى تظل هي هي، بغض النظر عن المادة ذاتها، سواء أكانت حروفاً أم كلمات أو أرقام، وأن ما تختزنه الذاكرة القصيرة المدى وحدات ذات معنى من المعلومات، وليست جزئيات تتألف منها تلك الوحدات.

وهناك العديد من علماء النفس المعرفيين يطلق على هذه الذاكرة اسم الذاكرة العاملة **Working Memory** كونها تستقبل المعلومات التي يتم الانتباه إليها من الذاكرة الحسية، وتقوم بترميزها ومعالجتها على نحو أولي، وتعمل أيضاً على اتخاذ بعض القرارات المناسبة بشأنها من حيث استخدامها أو التخلي عنها، أو إرسالها إلى الذاكرة طويلة المدى للاحتفاظ بها على نحو دائم، كما أنها تعمل على استقبال المعلومات المراد تذكرها من الذاكرة طويلة المدى، وتجرى عليها بعض العمليات المعرفية من حيث استخلاص بعض المعاني منها وربطها وتنظيمها وتحويلها إلى أداء ذاكري (في: الزغول، ٢٠٠٢، ص١٨٣). وعلى الرغم من أن لدينا القدرة للاحتفاظ بكم كبير من المعلومات في هذه الذاكرة إلا أنها تتلاشى بسرعة ما لم نقم بعملية انتباه نشطة عند استقبال المعلومات واسترجاعها **(Bos & Vaughn, 1994,p.192)**.

وفقد رُوجعت الأبحاث الخاصة بالذاكرة العاملة من قبل **Baddeley (1999,2000)** وتبين بصفة أساسية أن الذاكرة العاملة مصدر معالجة المعلومات، وأنها المسئولة عن المعالجة النشطة للمعلومات الضرورية للمهام المعرفية اللازمة للفهم والتفكير والتعلم، كما أن المعلومات الجديدة تُعالج في الذاكرة العاملة، بينما يُصمم معناها قبل نقلها إلى الذاكرة طويلة المدى الأكثر ديمومة. وإن ميزة الذاكرة العاملة بمسئوليتها المحدودة فقدان المعلومات وإزاحتها من قبل المعلومات القادمة الأخرى **(in: Richard .2003,p.45)**.

ب- مخزن الذاكرة بعيدة المدى: Long-term Memory

الذاكرة بعيدة المدى هي بمثابة مخزن أو مستودع دائم لكافة المعلومات التي نجمعها عن العالم من حولنا. وهي أحد المكونات الهامة للنموذج المعرفي لمعالجة وتجهيز المعلومات، ومن خلالها يمكن استرجاع أية أحداث أو وقائع أو معلومات تتعلق بالماضي. وتؤثر الذاكرة بعيدة المدى على إدراكنا للحاضر وتصورنا للمستقبل (الزيات، ١٩٩٥، ص٢١٥).

وتُختزن المعلومات في مخزن الذاكرة طويلة المدى من خلال إجراء عمليات الربط والتعميم والتصنيف للمعلومات المتشابهة في خصائصها، وإن عملية التسميع التي تحدث بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى من أهم استراتيجيات التحكم حيث يؤدي عجزها إلى تداخل المعلومات، وبالتالي نسيانها في الذاكرة طويلة المدى. ولأن الذاكرة طويلة المدى سرعتها غير محدودة، فإنها تستخدم استراتيجيات عمليات التحكم بالمعلومات **Control Process** للمحافظة وخزن المعلومات بالبنية المعرفية، وذلك عن طريق استراتيجيات البحث في الذاكرة مثلا، إما عن طريق ذاكرة تطابق حرف بحرف **Letter-by-letter Memory** أو على مستوى ذاكرة المفاهيم **Conceptual Categories Memory** أو على مستوى ذاكرة الأحداث ومطابقتها مع الخبرات السابقة **Temporal Event Memory** أو من خلال استراتيجية التسميع. ويسمى هذا النوع من التسميع "التسميع التكاملي" **Integrative Rehearsal** وهدفه المساعدة في تكامل المعلومات المطلوب حفظها في الذاكرة (الشرقاوي، ١٩٩٢، ص ٩٣).

وفي ضوء كل ما تقدم يمكن وصف الذاكرة الطويلة المدى بأنها عملية الاحتفاظ بالموضوعات التي تم إدخالها إلى الذاكرة من قبل لمدة طويلة. وتكمن المهمة الرئيسة لها في الاحتفاظ بما هو ضروري في المستقبل. أي أنها ترتبط بتنظيم السلوك خلال فترات زمنية مديدة. ويتطلب ذلك بالضرورة أن تعمل وفق مبدأ التوقع أو الاحتمال حيث تكتسب الخصائص الاحتمالية للمعلومات أو الإشارات المدخلة إليها أهمية فائقة، وهذا يعني أن العامل الهام في التذكر والاحتفاظ والاسترجاع هو المضمون المعلوماتي للإشارات والتقارب المعنوي فيما بينها. وبفضل هذه الخصائص تصبح الذاكرة الطويلة المدى نظاماً قادراً على تخزين المعلومات وفق طرائق عقلية عالية التنظيم، وعلى الاحتفاظ بكمية غير محدودة منها ولفترة زمنية غير محدودة أيضا (منصور، ١٩٩٢، ص ١٨٧).

وبالإضافة إلى هذه المكونات المذكورة، فإن هناك عدداً من عمليات التحكم **Control Processes** المماثلة للبرامج الموجودة في الحاسوب والتي تعمل على انسياب المعلومات ومعالجتها داخل النظام، ويمكن النظر إليها على أنها استراتيجيات تنفيذية معرفية، تكون عادة مخزنة في الذاكرة وتتحول إلى أنشطة عندما تقتضي الحاجة إليها في معالجة المعلومات. وتتعدد مثل هذه الاستراتيجيات وتتنوع لتشمل التسميع وتكرار المعلومات، واستراتيجيات استخلاص المعنى، واستراتيجيات حل المشكلة، واستراتيجيات البحث عن المعلومات في الذاكرة، واستراتيجيات فهم وإنتاج اللغة، واستراتيجيات

المحاكمة العقلية واتخاذ القرارات وغيرها من الاستراتيجيات الأخرى. إن مثل هـذه الاسـتراتيجيات ضرورية لتوليد الفعل السلوكي حركياً كان أم عقلياً، انفعالياً أم لغوياً بحيث أننا في أغلـب الأحيـان نكون على وعي تام بحدوثها في الوقت الذي لا نستطيع فيـه وصـفها وتوضـيح كيفيـة حـدوثها **(Swanson,1994,p.147).**

٣- مرحلة المخرجات:

وهي عملية تقويم واستجابة إما خارجية أو داخلية لما تم حفظه ومعالجته في مخـزن الـذاكرة طويلة المدى، وهي تعبر عن قراءة للنتائج، وتستهدف مدى ما طرأ على المعرفة الجديدة من تحـول وتغير.

ب- العمليات الأساسية لنظام تجهيز ومعالجة المعلومات ووظائفها:

يضطلع نظام معالجة المعلومات الإنساني بالعديد من العمليات أثناء مراحل معالجة المعلومـات التي تتم بين التعرض للمثيرات، وتنفيذ الاستجابات المناسبة حيالها. ويمكن إبراز أهم هذه العمليـات ووظائفها على النحو التالي:

١- **الاستقبال** (Receiving):

ويتمثل في عمليات استقبال المنبهات الحسية المرتبطة بالعالم الخارجي مـن خـلال الحـواس المختلفة. وتشكل هذه العملية الحلقة الأولى من معالجة المعلومات، وتعتبر على غاية من الأهمية نظراً لأنها تزود النظام المعرفي بالمُدخلات التي تشكل الوقود لهذا النظام، فبدون مثل هذه المـدخلات لـن يكون هناك سلوك، لأن عمليات المعالجة اللاحقة تعتمد على طبيعة المـدخلات الحـسية التـي يـتم استقبالها (الزغول، والزغول، ٢٠٠٣، ص ٦٨).

٢- **الترميز** (Encoding):

يشير الترميز إلى عملية ترجمة المُدخلات الحسية إلى صورة من صور التمثيل التي يمكن خزنها في الذاكرة، ويُعد الترميز من أهم الخصائص التي تميز الذاكرة البشرية الكلامية المنطقية القائمة على التصنيف والتعميم والتجريد، وأن المعلومات المرمزة تعمل على استرجاع الفرد لما في ذاكرته، ويتضح دور الترميز بصورة خاصة عند دراسة تذكر المقاطع أو الكلمات التي لا معنى لها، حيث تخفق الجهود غالباً في إيجاد لغة رمزية تترجم إليها مما يؤدي إلى صعوبة إدخالها إلى مستودع الذاكرة، وفي حال تذكرها فإن بقاءها هناك يكون لفترة قصيرة، وسرعان ما تتعرض للنسيان والتلاشي الكامل لآثارها، لذلك فإن معرفتنا للعالم الخارجي أو البيئة المحيطة بنا ليست معرفة مباشرة وإنما معرفة رمزية غير مباشرة **(Rosen &** Engle. **1997,p.221).**

ويُصنف الترميز إلى ما يلي:

١- الترميز البصري **Visual Coding**: وفيه يتم تشكيل آثار ذات مدلول معين لخصائص المدخلات الحسية البصرية، كاللون والشكل والحجم والموقع وإلى غير ذلك.

٢- الترميز السمعي **Acoustic Coding**: وفيه يتم تمثل المعلومات على نحو سمعي من خلال تشكيل آثار للأصوات المسموعة وفقاً لخصائص الصوت، كالإيقاع والشدة ودرجة التردد.

٣- الترميز اللمسي **Haptic Coding**: وفيه يتم تمثل المعلومات من خلال خاصية اللمس بحيث يتم تشكيل آثار لملامس الأشياء، كالنعومة والخشونة والصلابة ودرجة حرارتها.

٤- الترميز الدلالي **Semantic Coding**: وفيه يتم تمثل المعلومات من خلال المعنى الذي يدل عليها، وغالباً ما يرتبط هذا النوع من الترميز بالترميز البصري والسمعي.

٥- الترميز الحركي **Motor Coding**: وفيه يتم تمثل الأفعال الحركية من حيث تتابعها وكيفية تنفيذها، ويرتبط هذا النوع من التمثيل أيضا بالترميز البصري واللفظي (الزغول، والزغول، ٢٠٠٣، ص ٦٨).

الترميز وعلاقته بالانتباه الانتقائي (Selective Attention):

إن المدخلات الحسية التي نستقبلها في لحظة من اللحظات لا يتم ترميزها جميعها، حيث لا يستطيع نظام معالجة المعلومات تناول جميع المدخلات الحسية التي نستقبلها معاً في الوقت نفسه نظرا لسعته المحدودة. كما أن حجم المدخلات الحسية غالبا ما يفوق سعة الذاكرة العاملة.

وبالنظر إلى كثرة المثيرات التي تستقبلها حواسنا، فإن انتباهنا سيوجه إلى مثيرات معينة فقط دون غيرها في كل مرة بناء على ما هو مطلوب، بمعنى آخر فإن انتباهنا يكون انتقائياً لأننا لا نستطيع الانتباه والتركيز على جميع المثيرات التي تستقبلها حواسنا في وقت واحد (عبد الله ٢٠٠٢، ص ٤٠) وبالتالي يعمل النظام المعرفي على نحو انتقائي في اختيار بعض المثيرات، أو خصائص معينة منها لتوجيه الانتباه إليها، وهو ما يعرف باسم آلية الانتباه الانتقائي.

ويعرف الانتباه الانتقائي على أنه عملية اختيار بعض المثيرات أو خصائص معينة منها لتركيز عمليات المعالجة لها. فمن خلال هذه العملية يتم تركيز طاقة نظام معالجة المعلومات على بعض الخبرات في الوقت الذي يتم فيه تجاهل أو إهمال خبرات أخرى. وتشير نتائج الدراسات إلى أن الفرد لا يستطيع توجيه الانتباه إلى أكثر من مهمة بالوقت نفسه، ولكن نظراً لقدرة النظام المعرفي على تحويل الانتباه من مثير إلى آخر يجعل الأمر يبدو وكأننا نتعامل مع أكثر من مثير في الوقت نفسه (الزغول، والزغول، ٢٠٠٣، ص ٧٠).

ونستخلص من ذلك أن المدخلات التي لا نوجه انتباهنا نحوها لا يعمل نظام معالجة المعلومات على ترميزها، والمعلومات التي لا تُرمز لا تدخل في معالجاتنا المعرفية، وبالتالي فهي لا تعد جـزءاً من خبرتنا. وهذه هي الطبيعة الترميزية في تمثل المثيرات الهامة لعمليات المعرفـة، فـنحن عنـدما نحاول تحديد معنى المثير البيئي، فإننا نقوم بتحويله وتحليله ومقارنته بالصورة الرمزية المختزنة في الذاكرة بعيدة المدى. وقد يحدث تغيير في الصورة أو الصيغة المستعادة أو المسترجعة والمحمولـة للذاكرة العاملة، وعلى ذلك فالذاكرة العاملة تختص بعمليات التحليل والمقارنة بما هـو مختـزن فـي الذاكرة بعيدة المدى من خلال نمط التعرف.

وفي هذا الإطار يرى "أوزوبل" أن أساس كل العمليات المعرفية هو المعنـى **Meaningfulness** حيث تصبح المعلومات الجديدة ذات معنى عندما يتم ربطها معرفياً بما هو ماثل بالفعـل فـي البنـاء المعرفي للفرد، حيث ينظم المعنى، ويؤثر على الإدراك والانتباه، والذاكرة قصيرة المـدى والـذاكرة بعيدة المدى، وقدرتنا على إحداث التكامل بين المكونات، وما تؤديه من وظائف معرفية.

٣- التخزين (Storage):

ويشير إلى عملية الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة، ويختلف هذا المفهوم بـاختلاف خـصائص الذاكرة ومستوى التنشيط الذي يحدث فيها، بالإضافة إلى طبيعة العمليات التي تحدث على المعلومات فيها. ففي الذاكرة الحسية يتم الاحتفاظ بالمعلومات لفترة قصيرة جداً لا يتجاوز الثانيـة، بحيـث يـتم الاحتفاظ بالمدخلات على حالتها الطبيعية دون أن تجرى عليها أية عمليات، في حين يتم في الـذاكرة العاملة الاحتفاظ بالمعلومات لفترة أطول تتراوح بين ٢٠ – ٣٠ ثانية، بحيث تُحول إلى أشكال أخرى من التمثيلات العقلية، وإرسالها إلى الذاكرة طويلة المدى من أجل التخزين. أما في الـذاكرة طويلـة المدى، فتُخزن المعلومات فيها على نحو دائم اعتماداً على طبيعة المعالجات التي تنفذ عليها في هـذه الذاكرة والذاكرة العاملة والهدف من هذه المعالجات **(Hood,1998,p.510).**

٤- الاسترجاع (Retrieval):

أما الاسترجاع هو العملية التي يتذكر فيها الشخص ما احتفظ به من معلومات، ويمثل الاسترجاع التفاعل المعقد لعوامل ثلاثة هي: الطريقة الخاصة في ترميز المعلومات أو المثيرات، والسياق الذي يحدث فيه هذا الاسترجاع. ويتحسن استرجاع مثيرات أو معلومات محددة وتذكرها عن طريق الإشارات أو التلميحات التي تضمها عملية الاسترجاع خلال عملية الترميز، لذلك تُعتبر هذه الإشارات بمثابة مثيرات تستدعي المعلومات، وكلما كان التجانس والاتفاق كبيراً بين المعلومات الأصلية والإشارات والتلميحات المتاحة أثناء الاسترجاع كان الاسترجاع أفضل وأكمل (شلبي، ٢٠٠١، ص٢١).

وتمر عملية استرجاع المعلومات بمراحل ثلاث، يتم في كل منها تنفيذ عـدد مـن الإجـراءات المعرفية، وهذه المراحل هي: (الزغول، والزغول، ٢٠٠٣، ص ص ٧٢-٧٤).

أ- مرحلة البحث عن المعلومات Seeking for Information

وهي أولى مراحل التذكر، وفيها يتم تفحص سريع لمحتويات الذاكرة لإصدار حكم أو اتخاذ قرار حول توفر المعلومات المطلوب تذكرها، وإذا كانت المعلومات المطلوبة موجودة، فهل هي بالمتناول أم أنها تتطلب جهداً عقلياً ؟ وتتفاوت مدة البحث عن المعلومات اعتماداً على مستوى التنشيط لها، ونوعية المعلومات المطلوبة. فقد تكون الاستجابة سريعة في حالة عدم وجود أية معلومات عند الفـرد عـن الخبرة المطلوب تذكرها، كما هو الحال في طرح سؤال حول عدد الكائنات الحية في المحيط الهادئ، فنجد أن الفرد سرعان ما يجيب بلا أعرف، لأن مثل هذه الخبرة ربما لا تتوفر عنـده. وقـد تكـون استجابة الفرد سريعة عندما تكون الخبرة مألوفة بالنسبة له، ويمارسها باستمرار كما في حالة طـرح سؤال حول وظيفته أو مهنته أو طرح سؤال حول معلومات أخرى شخصية، كتاريخ الميلاد، وعـدد أفراد الأسرة وإلى غير ذلك من المعلومات.

ب- مرحلة تجميع وتنظيم المعلومات Synthesizing & Organizing the Information

إن مجرد إصدار الأحكام حول وجود المعلومات في الذاكرة يعد غيـر كـاف لحـدوث عمليـة استرجاعها، ولاسيما عندما تكون الخبرات المراد تذكرها كثيرة أو غامضة أو ناقصة أو أنها تتطلـب استجابة معقدة. وهذا يتطلب بالتالي مجهوداً عقلياً من قبل الفرد يتضمن البحث عن أجزاء المعلومات المطلوبة، وربطها معاً لتنظيم الاستجابة المطلوبة.

ج- مرحلة الأداء الذاكري Memory Performance

وهي آخر مراحل عملية التذكر، وتتمثل في تنفيذ الاستجابة المطلوبة. وقد تأخذ هذه الاسـتجابة شكلاً ضمنياً كما يحدث في حالات التفكير الداخلي بالأشياء أو ظاهرياً كـأداء الحركـات والأقـوال والكتابة، وقد تكون بسيطة كالإجابة بنعم أو لا أو أداء حركة بسيطة، وربما تكون معقدة تتألف مـن مجموعة استجابات جزئية مثل الحديث عن موضوع معين، أو كتابة نص ما، أو تنفيذ مهارة معينة.

ثانيا: صعوبات الفهم القرائي من منظور معالجة المعلومات:

يتناول هذا المحور النماذج المعرفية في معالجة النـصوص المقـروءة والمـسموعة، وتفـسير صعوبات الفهم القرائي في ضوء تلك النماذج، بالإضافة إلى تشخيص وعلاج صعوبات الـتعلم مـن منظور معالجة المعلومات. وفيما يلي عرض لذلك.

أ- النماذج المعرفية في معالجة النصوص القرائية:

إن مكونات السلسلة في نموذج تجهيز المعلومات يتألف من أنساق فرعية يؤدى كل واحد منها وظائف وعمليات مختلفة، ينتج عنها خروج المعلومات من مرحلة ودخولها إلى مرحلة أخرى. وكل مرحلة تمثل معالجة للمعلومات تحدث داخل ذهن الفرد، فمثلا عند القراءة يتم تحويل الكلمات المطبوعة وهى مدخل بصري إلى مخرج سمعي، وبما أن المنظور المعرفي ينظر إلى السلوك المعرفي بأنه منظومة أو نسق مؤلف من سلسلة من المراحل، فهو يتطلب وجود تنظيم مختلف لهذه المراحل، وهناك ثلاثة أنواع لهذا التنظيم، فإما أن يكون تنظيما تتابعيا، أي أن المراحل مرتبطة ببعضها بطريقة تتابعية، وتكون مخرجات إحدى المراحل مدخلا للمرحلة التالية لها، ولا يتم تحويل المعلومات في أي مرحلة إلا بعد استقبالها لمخرجات المرحلة السابقة لها، أو يكون تنظيما متوازيا Parallel وفى هذا التنظيم فإن عدة مراحل تتعامل مع المعلومات أو المدخلات في الوقت نفسه، ويمكن أن تنتهي مرحلة دون أن تنتظر مخرجات المرحلة السابقة لها. أو يكون تنظيما مختلفا **Hybrid** وهنا يستخدم التنظيمين السابقين (أبوحطب، ١٩٩٦، ص ١٣٣).

وتبعا لمنحى معالجة المعلومات ومستويات المعالجة، يستعرض الباحث مجموعة من النماذج المعرفية في تفسير كيفية معالجة الأفراد للنصوص المقروءة والنصوص المسموعة، وذلك بقصد الوقوف على طبيعة الاختلافات بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين في معالجتهم للنصوص المقروءة والنصوص المسموعة، ومن ثم تفسير طبيعة الفروق بينهما في مستويات معالجة المعلومات.

والدراسة الحالية كونها تسعى لتعرف الفروق بين عينة الدراسة في مستويات المعالجة، فقد حرص الباحث أن يتناول أقرب النماذج التي يرى أنها ترتبط بشكل مباشر بذلك، وقد صنفها إلى النماذج الخاصة بتجهيز ومعالجة الكلمة المكتوبة والكلمة المسموعة، والنماذج الخاصة بتجهيز الجمل والنصوص المقروءة والنصوص المسموعة، وذلك على النحو التالي:

١- النماذج المعرفية في معالجة الكلمة المكتوبة والكلمة المسموعة:

١-١- أنموذج إليز ويونج Ellis and young (1988) في معالجة الكلمة المكتوبة والكلمة المسموعة:

أ- الكلمة المكتوبة:

يستعرض النموذج المذكور في معالجة الكلمة المكتوبة العمليات المستخدمة من قبل الفرد في معالجته للكلمة المكتوبة منذ قراءتها حتى الانتهاء من معالجتها، وإصدار الاستجابة بخصوصها، وبنظرة فاحصة إلى العمليات المتضمنة في المعالجة فإنه يمكن الإشارة إلى أن القارئ منذ تلقيه

للكلمات المكتوبة يقوم بعملية تحليل إدراكي بصري، بهدف تعرف مكونات الكلمة وتجمعاتها الشكلية، بعد ذلك يقوم بعملية المعالجة المعجمية، حيث يتم تعرف الكلمات الحقيقية من الكلمات الزائفة، وإجراء عملية تحويل للأشكال البصرية (الأحرف – المقاطع)، إلى الوحدات الصوتية المناظرة لها، بعد ذلك تنشط عملية المعالجة المرتبطة بالتركيبات اللغوية للكلمات، حيث يتم مطابقة الكلمة مع ما هو مخزون في النظام الخاص بالدلالات، وهو النظام الذي يتضمن مخزنا لمعاني الكلمات لدى الفرد، ليتم بذلك التعرف النهائي للكلمة، لتبدأ بعد ذلك عملية إصدار الاستجابة المعجمية النهائية، والتي تتمثل في تحديد واضح ومحدد للأصوات التي تتكون منها الكلمات.

وفيما يلي طرق التجهيز التي يمكن أن يتبعها الأفراد وفق هذا النموذج:

– الطريقة الأولى: وفيها يقوم الفرد في معالجته للكلمة المكتوبة بإجراء عملية تحليل إدراكي بصري، ثم مطابقة بين أحرف أو وحدات الكلمة بالصوت المطابق لها دون اللجوء إلى استخدام المعجم العقلي البصري.

– الطريقة الثانية: وفيها الفرد يستخدم جميع العمليات التي يتضمنها النموذج، عدا عملية المطابقة بين شكل الكلمة والصوت المقابل **Grapheme – phoneme correspondenc** وهو ما يشير إلى أن مثل هؤلاء الأفراد يظهرون صعوبة إلى حد ما في تلفظ الكلمات، وصعوبة بالغة في تلفظ الكلمات الزائفة.

– الطريقة الثالثة: أما الذين يتبعون هذه الطريقة في المعالجة، فإنهم يستخدمون المعجم البصري ومعجم الكلام المُخرج، إلا أنهم لا يستخدمون النظام الدلالي، لذا فإن هؤلاء الأفراد قد يستطيعون تلفظ الكلمات ولكنهم لا يفهمون معانيها، كما أنهم قد يجدون صعوبة في تلفظ الكلمات غير الشائعة والكلمات الزائفة **(Esenck & Keane, 1992,p. 313)**.

وتجدر الإشارة إلى أن هذا النموذج قد أورد العديد من أعراض ومظاهر المعالجة السليمة وكذا الخاطئة، والطرق التي يتبعها القارئ في كل حالة وأسباب ذلك، الأمر الذي يوفر أساساً علمياً يمكن الإفادة منه في تشخيص وعلاج قصور المعالجة لذوي صعوبات الفهم القرائي.

ب– الكلمة المكتوبة:

يستعرض الأنموذج المذكور العمليات المستخدمة في تجهيز الكلمة المنطوقة، وتتمثل في العمليات التي يقوم بها المستمع منذ سماعه إلى الكلمة إلى الانتهاء من تجهيزها، وإصدار الاستجابة بخصوصها. وطبقاً لهذا النموذج، يقوم الفرد بالتحليل الإدراكي السمعي للكلمات المسموعة، والذي تتمثل نتيجته في استخلاص الفونيمات والأصوات التي تتكرر منها الكلمة، بعد ذلك يقوم المستمع بإجراء عملية المعالجة المعجمية، وذلك من خلال المعجم السمعي الذي يتضمن معلومات عن الكلمة المنطوقة المألوفة بالنسبة للمستمع، ومن خلال هذه العملية يقوم المعجم السمعي بمطابقة الكلمة المسموعة بما هو مخزون من قبل حولها. وذلك من خلال التنشيط السليم والمناسب لوحدات وأجزاء

الكلمة، بعد ذلك تنشط عملية المعالجة الدلالية، حيث يتم مطابقة الكلمة المسموعة مع ما هو مخزن في المعجم الدلالي للتعرف النهائي للكلمة، أو العجز عن ذلك، لتبدأ بذلك عملية إصدار الاستجابة المعجمية النهائية، والتي تتمثل في تحديد واضح ومحدد للفونيمات التي تمثل الكلمة المعالجة.

وطبقاً لهذا النموذج، فإنه يمكن الإشارة إلى أنه في حالة معالجة الكلمة المسموعة فإن الفرد يتبع عمليات ثلاث، تتمثل في عملية التحليل الإدراكي السمعي، وعملية التجهيز المعجمي (الصوتي)، وعملية المعالجة الدلالية. ويشير **هذا الأنموذج** إلى أن المستمع يمكنه معالجة الكلمة المسموعة متبعاً ثلاث طرق مختلفة تتمثل في:

١- الطريقة الأولى: التي يمثلها التتابع الآتي: (المعجم السمعي- النظام الدلالي - معجم الكلمات المنطوقة) وتمثل هذه الطريقة، الطريقة العادية الذي يستخدمها الأفراد العاديون في تعرف الكلمات المألوفة وفهمها.

٢- الطريقة الثانية: التي يمثله التتابع الآتي: (المعجم السمعي- معجم الكلمة المنطوقة) وتمثل هذه الطريقة التي يستخدمها الأفراد القادرون على إعادة الكلمات الشائعة أو المألوفة، إلا أنهم يجدون صعوبة في فهم الكلمة أو معرفة ما تعنيه.

٣- الطريقة الثالثة: والتي يمثله التتابع الآتي: (نظام التحليل السمعي- مستوى الفونيم للكلمة) وهذه الطريقة يستخدمها في الغالب الأفراد ذوو صعوبات التعلم، لما لديهم من بعض الصعوبات في نطقهم للكلمات غير المألوفة، والكلمات الزائفة وذلك لوجود ضعف لديهم في المعجم السمعي، ومن ثم فإنهم يلجئون إلى هذه الطريقة. فالأفراد اللذين يتبعون هذه الطريقة في معالجة الكلمة المسموعة المنطوقة فإنه يستطيعون أن يكررون الكلمة المسموعة ولكن لا يستطيعون فهمها **Esenck & Keane, 1992,p. (302)**.

ومن خلال الأنموذج السابق يمكن تسجيل الملاحظات التالية:

- إن هذا الأنموذج قد ألقى ضوءا على بعض مشكلات الفهم لذوي صعوبات الفهم القرائي، حيث أنهم في الوقت الذي يستطيعون فيه القراءة أو إعادة ما تم سماعه، إلا أنهم لا يفهمون ما يقرؤون أو ما ينطقون به، ويمكن الإفادة من ذلك إلى أهمية التركيز على عملية تنمية التحليل الإدراكي السمعي وكذلك التحليل الدلالي لهؤلاء التلاميذ أثناء التدريس.

- من خلال مقارنة هذا الأنموذج بنموذج تجهيز الكلمة المكتوبة يتضح أن النموذجين يتضمنان العمليات نفسها في المعالجة، إلا أنهما يختلفان في أنه في حالة الكلمة المسموعة يُستخدم المعجم السمعي في تعرفها، وذلك من خلال إجراء مطابقة بين الشكل والصوت المقابل لها. أما في حال الكلمة المكتوبة يُستخدم المعجم البصري في تعرف شكل الكلمة المكتوبة.

٢- ١- أنموذج مكوورث Mackworth:

يقدم أنموذج مكوورث **Mackworth** تصورا لعملية قراءة الكلمة المكتوبة، بدءا من مرور الكلمة على مراحل متتالية لتخزن، حيث تبدأ عملية التعامل مع المثير (الكلمة المكتوبة) بتكوين صورة حسية بصرية متكاملة، صفتها الشكلية، ثم خزن الصورة البصرية في الذاكرة البصرية قصيرة المدى، ومطابقتها مع المعلومات المخزنة بالذاكرة طويلة المدى، ثم ترجمة الصورة البصرية إلى ترميز لغوي (سمعي أو دلالي) للاحتفاظ بها في الذاكرة قصيرة المدى، تليها مرحلة معالجة الكلمة من خلال إيجاد معنى للكلمة، وذلك بانتقال الكلمة من الذاكرة قصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى، إما عن طريق البحث عن كلمة تشبهها في التصنيف كـ (الشكل، الصفة) أو بناء تصنيف جديد للكلمة في البنية العقلية، ثم تأتي الاستجابة وهو فعل أو تغير داخلي يهيئ الفرد للعمل، وقد تكون الاستجابة حركة مرئية، أو ملاحظة لغوية أو عملية داخلية لا تدركها الملاحظة، وأخيرا تحدث التغذية الراجعة من الذاكرة طويلة المدى إلى المثير الحسي، وهكذا تبدأ دورة جديدة.

ومن مزايا أنموذج مكوورث أنه:

١- يبين دور وطبيعة التكامل بين كل من اللغة والتفكير والعمليات العقلية كمتطلبات أساسية لعملية التعلم.

٢- يوضح الدور الذي تلعبه الذاكرة طويلة المدى من بداية الاستقبال البصري للكلمة إلى إيجاد المعنى.

٣- كما أنه على الرغم من أن العمليات تحدث بشكل هرمي إلا أن كل عملية تؤثر على الأخرى بشكل ذي اتجاهين، فالانتباه يؤثر على الذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة تؤثر على الانتباه، وبالتالي الاحتفاظ بالصورة المرمزة في الذاكرة قصيرة المدى.

٤- يحاول الجمع بين مهارات القراءة المتطلبة لمعالجة المعلومات، كالمهارات الدلالية **Semantic Skill** المتمثلة في قدرة القارئ على استخدام خبراته المعرفية لتساعده على فهم واستيعاب ما يقوم بقراءته، والمهارات الصوتية **Phonological Skill** المتمثلة في قدرة القارئ على أن يحول الكلمة المكتوبة إلى كلمة منطوقة جهريا بشكل صحيح، والمهارات التركيبية **Syntactic Skill** المتمثلة في قدرة القارئ على استخدام قواعد اللغة للكلمة المكتوبة لمساعدته في القراءة.

٥- اعتمد في هذا الأنموذج على متغيرات لتحليل العمليات العقلية الأكثر ارتباطا بالقراءة، كالترميز الصوتي والترميز الدلالي.

٦- يُحدث تحليلا لمستويات الكلمة، من المستويات البسيطة إلى المستويات الأكثر تعقيدا (مستوى شكل الحروف المكونة للكلمة، مستوى مواقع الحروف داخل الكلمة، مستوى فهم الكلمة كوحدة مستقلة) في كل مرحلة من مراحل تناول المعلومات **(in:Thorn,1996,p.85)**.

٢- النماذج المعرفية في معالجة الجمل والنصوص:

أما النماذج المعرفية التي تناولت معالجة الجمل والنصوص، فقد حرص الباحث على عرض نماذج متعددة منها، وذلك لارتباطها بطبيعة أدوات الدراسة المستخدمة في تقدير مستويات المعالجة، حيث اعتمدت تلك الأدوات النصوص المقروءة والنصوص المسموعة. وسنتناول عرض تلك النماذج وفق حداثة الأنموذج، على النحو التالي:

١-٢- نموذج جارمان Garman (1990):

يُبين أنموذج جارمان **أن** تجهيز الرسالة اللغوية سواء كانت مقروءة أو مسموعة تتم من خلال طريقين، الأول منهما: وهو المعجم **Lexicon** والذي يتلخص دوره في التجهيز في استخلاص الشكل والمعنى من المعلومات المتدفقة، والتي تتمثل في مكونات تعبر عنها كلمات. أما الطريق الثاني: فيتمثل في استخدام تركيبات ونظم الكلمات في بنائها السطحي، وما يتضمنه هذا البناء من قضايا دلالية مستخلصة في ضوء معاني الكلمات والعلاقات التي تربط بين هذه الكلمات، وهذان الطريقان يوجد أسفلهما نظم الإدراك والإنتاج، والتي تعد نظما تتوسط بين المستوى الأعلى الذي يمثل نسق اللغة **Language System** ومكون المعجم والتركيب، والمستوى الأدنى الذي يمثل إشارة لغوية تعبر عن الاستجابة المنتجة، وبين هذين المستويين توجد الذاكرة العاملة، والتي تعد بمثابة المكون الفعال في عملية التجهيز، حيث أنها تستخدم المعلومات المستخلصة من مكون التجهيز المعجمي، ومكون التجهيز الخاص بالتركيب والنظم للاستفادة من هذه المعلومات في استخلاص المعلومات اللازمة للتجهيز.

وطبقا لهذا الأنموذج فإن الفرد يقوم باستخلاص معنى الكلمات عند تجهيزه للرسالة اللغوية متأثرا في ذلك بمكون الشكل سواء كان ذلك يتعلق بالشكل الصوتي أو البصري. فبالنسبة للشكل الصوتي فإنه يتناول النغمة، النبرة، ارتفاع وانخفاض الشكل الصوتي للكلمة، أمد النطق والوقف الصوتية، وذلك من خلال عملية التجهيز الإدراكي السمعي وتكوين صورة سمعية مجملة، يتم تخزينها في مخزن الذاكرة الحسية للمعلومات، لتقوم الذاكرة العاملة بعد ذلك بأخذ ناتج التجهيز لتلك المعلومات للاستفادة منها في تجهيز محتوى هذه المعلومات المتدفق.

أما بالنسبة للشكل البصري فإنه يتمثل في النظم البصري للكلمات، وكذلك الأحرف التي تكون الكلمات، والحدود الفاصلة بين الكلمات والعبارات، وذلك من خلال عملية التجهيز الإدراكي البصري، ليتم تكوين صورة بصرية مجملة يتم تخزينها في مخزن الذاكرة الحسية للمعلومات، لتقوم الذاكرة العاملة بعد ذلك بأخذ ناتج التجهيز لتلك المعلومات للاستفادة منها في تجهيز محتوى هذه المعلومات المتدفقة، حيث يتم في الوقت نفسه الربط بين ما تم استخلاصه سمعيا وما تم استخلاصه بصريا، ليتم عمل خريطة بصرية صوتية **Grapho-Phonic Mapping** خلال عملية التجهيز قبل المعجمي **Prelexical Process** ليتم خلالها عملية القراءة أو الهمس الداخلي **Inner Voice** خلال المعجم العقلي.

بعد ذلك تبدأ عملية التجهيز المعجمي في المعجم العقلي بهدف تحديد الشكل النهائي لسلاسل الكلمات ومعناها، معتمدا في ذلك على المخزون المعجمي لدى الفرد، وكذلك معتمدا على التركيب والسياق اللغوي والمعنى الكلي لهذا السياق، والذي تحدده العلاقات الدلالية للتفاعل. (Garman,1990,pp.270-279).

٢-٢- أنموذج أرونسون وفريز Aaronson & Feres (1986):

يرى هذا الأنموذج أن تجهيز النص يتضمن ثلاثة أنواع رئيسة من العمليات وهي:

العملية الأولى: تشفير الكلمات:

ففي هذه العملية يتم تشفير الخصائص الشكلية والمعجمية للمدخل البصري، حيث يتم تحويل هذا المدخل البصري إلى وحدات صوتية مقابلة، وذلك من خلال تحويل الحرف أو المقطع إلى الوحدات الصوتية المقابلة في المعجم العقلي. وفي أثناء عملية التجهيز المعجمي هذه يقوم الفرد باسترجاع المعلومات المرتبطة بالتركيبات اللغوية والدلالية التي تم تخزينها في الذاكرة طويلة المدى عن كل كلمة يتم قراءتها، وفي أثناء عملية التجهيز المعجمي هذه فإن التشفير يتوقف على الخصائص المعجمية **Lexical features**.

العملية الثانية: تجهيز الجملة:

بعد ذلك ينتقل المجهز إلى تجهيز الجملة حيث يتم تحويل البنية السطحية للجملة إلى تنظيم يتضمن مكوناتها. ثم تحويل هذه المكونات إلى أجزاء يسهل إدراكها والاحتفاظ بها لاسترجاعها فيما بعد. ومن هنا يشير (أرنسون وفريز **Aaronson & Feres**) أن القراءة إذا كان الهدف منها الاحتفاظ بالمعلومات، فإن ذلك يتطلب تشفير مكونات عديدة للبنية السطحية للجملة، أما في حالة ما يكون الهدف من القراءة هو الفهم، فإنه لا تُشفر المكونات المفاهيمية للجملة والعلاقات الدلالية التي تربط بين هذه المكونات.

العملية الثالثة: تمثيل القضايا وإعادة ترتيبها:

تبدأ عملية تمثيل هذه القضايا أو البنى الصغرى وإعادة ترتيبها في بنية هرمية مكونا بنية أو قضية كبرى، وهي عملية تتضمن إعادة تغيير بعض البنى أو التركيبات السطحية للجمل في هذه المرحلة من التجهيز.

وترجع الصعوبة في فهم النص وفق هذا الأنموذج، يرجع إلى عدم قدرة بعض الأطفال على الفصل بين المكونات السطحية الخاصة بالبنية والتركيب والمكونات الدلالية للكلمات، كما أنهم يكونون غير قادرين على تمثيل ودمج القضايا أثناء تجهيز المعنى دمجا يقوم على التفاعل بينها، وهو ما يرجع إلى عيوب استخدامهم للاستراتيجيات المناسبة في فهم النص (**Aaronson & Feres,1986, p.90**).

إن هذا النموذج قد ألقى الضوء على أن صعوبات الفهم لدى بعض الأطفال إنما يرجع إلى عدم استخدامهم للاستراتيجيات المعرفية المناسبة، وهذا يلقي ضوءا على أهمية تدريب الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي على استراتيجيات الفهم المناسبة حتى يتم التغلب على مشكلاتهم.

٣-٢- نظرية التعلم من السياق لستيرنبرج Sternberg (1983):

وترى هذه النظرية أن الفرد يمكنه اكتساب معاني المفردات الجديدة أثناء القراءة بالاعتماد على عاملين: الأول منهما يقع خارج الفرد، ويتمثل في مؤشرات السياق الموجودة في النص، وهي مؤشرات توفر أنواعا مختلفة من المعلومات حول الكلمة مجهولة المعنى، والثاني يقع جزئيا داخل الفرد، وهو يتمثل في المتغيرات الوسيطة، وهي متغيرات تؤثر في مدى الفائدة المدركة لمؤشرات النص.

وتشير النظرية إلى أن الفرد عندما يكون في موقف قرائي، فإن النص الذي يقوم بقراءته وتجهيزه يمثل موقفا مشكلا، هذا الموقف المشكل يتغير بصورة كبيرة في صعوبته طبقا بتحديد دقيق لطبيعة هذا الموقف المعروض من خلال النص، وكذلك نوع القراءة المطلوبة، ثم يبدأ القارئ في تحديد العمليات والاستراتيجيات لتمثل المعنى الخاص بالنص الذي يتمشى مع الهدف من القراءة، وتقييم هذه التمثيلات وتقديرها والحكم عليها أثناء القراءة، مستفيدا في ذلك بما يتضمنه النص من إشارات يوفرها السياق في زيادة تأويلات وتقديرات التمثيلات عن الأخرى حتى يصل إلى قرار **(in: Mclaian, 2001,p.46)**

٤-٢- أنموذج العملية لكيراز Kieras (1981):

ويُشير هذا النموذج في فهم النثر البسيط، إلى أن الجمل المستهدفة يتم تحليل بنيتها السطحية تحليلا لغويا إلى مكوناتها، بعد ذلك يقوم الفرد بإجراء عملية تكامل بين هذه المكونات، وذلك من خلال الاعتماد على ما تقوم به الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى لديه من عملية مسحية، وذلك لتحديد المكونات المعروفة في الجملة والمكونات الجديدة في التحليل، ومن ثم يقوم بإعادة بناء الجملة بناء جديدا، وذلك بالاعتماد على شبكة المعلومات الدلالية الموجودة بذاكرته العاملة، والتي تتسم بأنها أقل اتساعا واستقرارا من شبكة التركيبات والمعلومات الدلالية الموجودة بذاكرته طويلة المدى. هذه الشبكة الدلالية تمثل الوحدة المرجعية في جزء عملية التكامل.

وطبقا لخريطة التدفق فإن الفرد يتناول الجملة الأولى بالمعالجة، وذلك من خلال بناء تمثيلات لما تشير إليه هذه الجملة في الذاكرة العاملة بعد تحليل بنيتها السطحية، وتحديد مكوناتها، علما بأن الجملة الأولى تُعد ذات أهمية في عملية التجهيز وفهم النص، وذلك لأن هذه الجملة تتضمن المعلومات النصية الجديدة، كما أنها تُعد ذات أهمية أيضا لأنها تحدد موضوع النص.

بعد ذلك يقوم الفرد بتجهيز الجملة الآلية متبعا في ذلك خطوتين متمثلتين في: تحليل موضوع الجملة، وبحث الذاكرة العاملة عن التمثيل المرجعي لها، فإذا حصل على التمثيل المرجعي للجملة، استخدمه كموضوع لهذه الجملة، أما إذا لم تُحلل محمولات الجملة **Sentence predicate** ويُحدد موضوع الجملة من بين هذه المحمولات فإن ذلك يؤدي إلى إضافة مكونات جديدة إلى بنية الجملة في الذاكرة العاملة، لتقوم هذه الذاكرة بعمل بحث إضافي للوصول إلى مرجع آخر، يتم في ضوء معرفة كل ما تشير إليه الجملة، ومن ثم تحديد موضوعها.

وتستمر عملية التجهيز بهذه الطريقة بالنسبة لكل جمل النص، وتحديد موضوع كل جملة لتتكون في النهاية قائمة من الموضوعات الفرعية، يقوم الفرد بالربط بينها ليكون في النهاية موضوع النص ككل، أما إذا كان هناك نقص في هذه القائمة فإن الفرد يقوم بعملية تجهيز إضافية، لإضافة الموضوع الفرعي الذي يكمل قائمة الموضوعات، وذلك من خلال الذاكرة العاملة التي تتضمن حزما إضافية من المعلومات. ويشير كيراز **Kieras** إلى أنه طبقا لما تقدم فإن زمن الفهم يزداد بصعوبة النص، وكذلك وجود معلومات جديدة يتضمنها النص، لأن ذلك يتطلب أزمة إضافية في عملية تحليل وتركيب البنية ومسح الذاكرة **(Kieras, 1981,p. 4)**.

ووفقاً لهذا الأنموذج فإنه يتضح ما يلي:

– هناك بعض الأفراد يستطيعون إجراء تكامل بين المعلومات اللغوية في الذاكرة العاملة والذاكرة الدائمة، وذلك عندما تكون النصوص سهلة إلى حد كبير جدا، وإن كان يعتمد فقط على مسح الذاكرة طويلة المدى للتأكد من صدق فهمه، أما إذا كان النص غير مفهوم لكونه يتضمن تركيبات لغوية شديدة الغموض، فإنه يلجأ إلى عمليات مسح الذاكرة العاملة، ومسح الذاكرة طويلة المدى للاستفادة من مخزون الخبرات السابقة، وهو ما يشير إلى أن هذا الأنموذج من النماذج التي ترى أن الفرد يعتمد على طريقتي التجهيز من أعلى لأسفل، ومن أسفل لأعلى في فهمه للنص.

– إن هذا الأنموذج اعتبر الوحدة اللغوية الصغرى في اللغة هي الجملة، معتبرا في ذلك أن عملية التجهيز المعجمي لكلمات الجمل لتعرفها جزء لا يتجزأ عن عمليتي التجهيز من ناحية التركيبات اللغوية والدلالية، وأن معنى الكلمات لا يتم ولا يكتمل بمعزل عن السياق الذي تعرض فيه، والتي تؤثر فيه وتتأثر به، وأن تجهيز الكلمات معجميا في الجملة إنما يأتي في ضوء معنى الجملة ككل.

٥–٢– أنموذج فورستر Forster (1979):

يتكون هذا الأنموذج في المعالجة اللغوية من أربعة أنظمة، ثلاثة منها تخص معالجة المثيرات

اللغوية، أما النظام الرابع فهو وحدة حل المشكلة، وهي وحدة تتمثل مهمتها في إصدار القرار النهائي،
وذلك بعد جمع المعلومات من النظم الفرعية الثلاثة.

فإذا ما تم عرض مثيرات لغوية، فإن المجهز المعجمي يقوم بتلقي المدخلات من النظم الإدراكية الخارجية، ثم يقوم بتجزئة هذه المدخلات إلى وحدات شكلية وصوتية تسهل عملية مناظرتها مع المعلومات المطابقة التي تميز هذه المدخلات، وذلك من خلال الاعتماد على ملفات تجهيز منظمة داخل المعجم العقلي بطريقة تسهل عملية تعرفها، وذلك بغية إصدار القرار المعجمي، وفي أثناء عملية التجهيز المعجمي يتم وضع المعلومات المستخدمة في أماكن مختلفة على هذه الملفات، كأن يتم تصنيفها وموضعتها طبقاً لخصائصها الشكلية، وذلك كما في حالة القراءة أو طبقاً لخصائصها الصوتية في الملف الصوتي وذلك كما في حالة الاستماع، أو طبقاً لخصائصها الدلالية والتركيب اللغوي كما في حالة الاستماع والكتابة. والعملية المتقدمة في تصنيف المثيرات اللغوية بهذا الشكل تشير إلى المرونة الممكنة في تصنيف المدخلات، وذلك لقدرة المجهز على استخدام أكثر من طريقة أو محك لتصنيف المدخل اللغوي.

وفي الوقت الذي يتم فيه تجهيز هذه المدخلات معجمياً، تُعطى إشارات إلى المعالجة التركيبية اللغوية، لتوفر له القدرة على استخلاص المعلومات المطلوبة من المُدخل العقلي، وذلك لتحديد البنية اللغوية للجملة **(in:Thorn,1996,p.112)**.

٦-٢- أنموذج فريدكسون Frederiksen's (1977):

طبقا لهذا الأنموذج فإنه لكي يتم فهم النص المقروء فإن الفرد يقوم بتشفير المثيرات اللغوية، والتي تتمثل فيه كلمات في صورة منظومة مواصفات بصرية أو صوتية **Phonetic or Graphic Featuers** ذات معنى معين، ثم ربط هذه الشفرات مع بعضها البعض، وإجراء تكامل فيما بينها، تتمثل في تكوين بنية داخلية للمعلومات **Structure Internal Information** تتكون من المفاهيم والمعاني المعجمية والوحدات الصرفية النحوية أو الخاصة بقواعد اللغة **Grammatical. Morphemes** بعد ذلك تتم عملية توليد تمثيل داخلي للبنية اللغوية داخل الجملة الواحدة، وبين الجمل بعضها البعض، ليتم أثناء هذه العملية أيضا تجهيز البنية الأساسية للرسالة اللغوية التي يتضمنها النص، حيث يُستفادُ من البنية اللغوية لمنظومة اللغة – كما في الجمل – في خلق بنية القضية الدلالية التي تتضمنها هذه البنية اللغوية، حيث تتكون بنية القضية الدلالية هذه من شبكة مفاهيم وعلاقات دلالية تربط هذه المفاهيم في شبكة دلالية متكاملة، بعد ذلك يقوم الفرد بتنظيم بنية القضايا المستخلصة مستخدما عملية الاستنتاج للوصول إلى موضوع الرسالة، والذي يتمثل في المجال الذي تعبر عنه الرسالة اللغوية **(in:Raymond,1999,p15)**.

ويتضح من الأنموذج السابق أن تحديد الاستراتيجية المناسبة لــتدريس القراءة وعلاج القصور فيها، إنما يبــدأ من الكلمة المكتوبة، مع إجراء تكامل مع الخبرات السابقة لـــدى الطفــل، وكــذلك التركيز على المواصفات الشكــلية، الصوتية، الدلالية، واللغوية للمثيرات فـــي إطـــار يقــوم علـــى التــفاعل والتكامل فيما بينها.

٧-٢- أنموذج (كينتش Kintsch (1977):

يوضح أنموذج كينـــتش **Kintsch** في فهم اللغة المكتوبة والمنطوقة مراحل تجهيــز الرســـالة اللغوية،

سواء كانت مقروءة أو مسموعة، حيث تعتمد عملية الفهم النهائية للرسالة اللغوية على تفاعل طريقتين تحليليتين في المعالجة هما: المعالجة من الكل إلى الجزء، حيث يتم الاعتماد طبقاً لهذه الطريقة علـــى الخلفية الثقافية المخزونة في الذاكرة طويلة المدى لدى الفرد، والمعالجة من الجزء إلى الكل، حيث يتم الاعتماد فيها على مؤشرات النص، والتي يتمثل دورها في تزويد الفرد بمنظومـــة مـــن الخـــصائص البصرية والصوتية في المعالجة.

وطبقاً لهذا الأنموذج فإن الفرد أثناء تجهيزه للرسالة اللغوية يقــوم بتحليــل المثيــرات اللغويــة (الكلمات) تحليلاً إدراكياً، ثم تُمثل بصرياً في صورة شفرة بصرية، قد يــتم تحويلهـــا إلـــى الـــشفرة الصوتية المقابلة لها في المعجم العقلي وذلك كما في حالة القراءة، أما إذا كانـــت المثيــرات اللغويــة مسموعة فإنها تُمثل في صورة شفرة صوتية، ويتم تجهيزها في المعجم العقلي، حيث تُطابق بما تـــم تخزينه من قبل الذاكرة طويلة المدى حتى يتم تعرف الكلمة. وبعد تعرف الكلمة يقوم الفرد بمعالجـــة وتجهيز سلاسل الكلمات وتنظيمها في جمل وتركيبات ذات مكونات محددة، وذلك في ضوء استخدامه لقواعد الاستراتيجيات التي تم تخزينها من قبل في الذاكرة طويلة المدى، وهي المرحلة التـــي تُـــسمى بمرحلة المعالجة اللغوية، بعد ذلك يقوم الفرد بإجراء تحليل لمعاني الكلمات لهذه الجمل يتمثــل فـــي استخلاص القضايا الدلالية الصغرى التي تحملها البنية السطحية لهذه الجمل، وتنظيمها في بنية هرمية متماسكة تسمى البنية الكبرى للنص، وهي تمثل المعنى المستخلص من النص ككل، بعد ذلـــك تبـــدأ عملية التحليل الوظيفي للمعنى الذي تم تمثله من الرسالة اللغوية، كي يتم الاستفادة منه فـــي صـــورة سلوك ملاحظ، سواء كان هذا السلوك يتمثل في صورة كتابية أو كلاميـــة (فـــي: سولـــسو، ١٩٩٦، ص٥٠٣). ويشير سولسو **Solso** (١٩٩٦، ص ٥٠٣) أن نموذج كينتش **Kintsch** تتمثل قوتـــه فـــي قدرته على صياغة تنبؤات شديدة الدقة عن تأثير بعض أنواع النصوص الأدبية في عملية القراءة.

٨-٢- نظرية روميل هارت Rumel hart's Theory (1976):

تقوم هذه النظرية في بنائها على الأساس التفاعلي للعمليتين التحليليتين في التجهيز، وهما الاعتماد على التجهيز من أعلى لأسفل، والتجهيز من أسفل لأعلى **Top – down and bottom- up -** حيث لا يقوم الفرد بتجهيز المادة المكتوبة أو الرسالة اللغوية بطريقة متسلسلة، كما يتلقاها الفرد مرتبة حرفا تلو حرف، وكلمة تلو كلمة، إنما يتم تجهيز النص بطريقة تقوم على التفاعل بين العمليات الإدراكية والمعجمية والنحوية ودلالات المعنى للكلمات متفاعلة مع بعضها البعض ومع الخبرات السابقة للفرد.

وتقوم نظرية روميل هارت على افتراضات أهمها:

١- إن إدراك الحرف يعتمد على الأحرف المحيطة به.

٢- إن إدراك الكلمات وتعرفها يعتمد على السياقات النحوية، ودلالات الكلمات ومعانيها التي تُعرض فيها الكلمات.

٣- إن إدراك معنى الكلمة يعتمد على السياق النحوي الذي تعرض فيه الكلمات منظمة.

٤- إن تفسير معنى المادة المكتوبة يعتمد على السياق ككل الذي يعرض من خلاله النص **(in:Raymond,1999,p26)**.

فطبقا لهذه النظرية فإن الفرد عند قيامة بقراءة نص لغوي، يقوم بالتجهيز البصري لهذا النص، والتي تتضمن التجهيز اللغوي معتمدا في ذلك على الشفرتين الشكلية والصوتية الناتجتين عن عملية التحليل الإدراكي والسياق الذي تعرض فيه الكلمة، ثم يقوم في الوقت نفسه بإجراء معالجة لغوية ودلالية للتركيبات اللغوية (الجمل، العبارات) معتمدا في ذلك على تحليل السياق الداخلي للكلمات داخل الجملة الواحدة، وبين التركيبات اللغوية بعضها البعض في محاولة من المجهز لتوليد وخلق بُنىً وتركيبات ذات معان تجريدية، تمثل خُلاصات لدمج معاني هذه الجملة، ليصل في النهاية إلى تفسير احتمالي للمعنى الكلي للنص ككل، ثم تشرح أحد هذه التفسيرات الاحتمالية لتمثل خلاصة كلية للنص المقروء، وهو يمثل الاستفادة العملية لكل عمليات التجهيز السابقة.

٩-٢- نظرية المخططات Schemata Theory:

نشأت هذه النظرية في إطار تجهيز المعلومات، وذلك من خلال محاولتها تفسير كيف يكتسب الأفراد معاني ما يقرؤونه، وهي تقوم على افتراضين أساسيين هما:

- إن ما خبره الفرد أو تم تعليمه لا تخزنه الذاكرة في صورة أجزاء منفصلة **Separated Bits** ولكنها تخزنه في صورة متكاملة على شكل مخططات ليست ممتلئة.

- إن الفرد عند قراءته لنص ما، فإن المعلومات التي بالنص تتفاعل مع المعلومات الموجودة بالمخطط، فيزداد المخطط امتلاء، مما يؤدي إلى اكتساب القارئ لمفاهيم جديدة، ومن ثم فإن الفرق بين الطفل والكبير، والضعيف والجيد في القراءة والفهم يرجع إلى الفرق في كم ومحتوى المخططات التي لدى كل منهم، وذلك لأن هذه المخططات تساعد القارئ على تبويب وتصنيف المعلومات

المقروءة، كما تساعده في بناء توقعات عن المعلومات الجيدة التـــي يمكـــن أن يجـــدها فـــي الـــنص (Karlin,1984,P:49).

إن هذه المخططات تمثل الحزم المتكاملة من المعرفة حول الأشياء، الأحداث، الناس، الأفعـــال، المواقف، وتعد ذات أنواع متعددة تمتد من البسيط جدا إلى المعقد جدا، تنتظم بشكل هرمـــي، وتتـــسم بالدينامية في تفاعلها مع بعضها البعض، ومع ما هو موجود بالنص. لذا فإن الفرد يعالج ما يقرأه في إطار تفاعلي من أعلى لأسفل، ومن أسفل لأعلى، وذلك بسبب أن هذه المخططـــات تتـــضمن شـــقوقا Slots ذات قيم ثابتة تمثل ما هو مخزون، وشقوقا ذات قيم متغيرة تمتلئ بما يستمد من النص **Esenck (& Keane, 1992,p. 317)**.

وفي هذا الإطار يُشير دوركين **(Durkin,1981,P:26)** إلى أن الفرد عندما يقرأ نصا جديدا فإن ما يقرأه يؤدي إلى تنشيط المخطط المناسب لما يقرأه، وبالتالي تنشيط المعلومات الموجودة بهذا المخطط التي تتعلق بهذا الموضوع، فتتفاعل المعلومات الجديدة والمعلومات المخزنة بالمخطط ليقوم القـــارئ خلالها ببناء توقعاته لما يقرأه، ووضع الفروض واختبارها وتعديلها أو رفضها، ومـــن خـــلال هـــذه العملية يتم إضافة ما توصل إليه من معلومات جديدة في الشقوق الفارغة **Slots** في المخطط، وعنـــد ذلك يكون الفرد قد اكتسب معنى ما يقرأه. فعندما يُستثار عقل الإنسان بمعلومات جديدة يتعرفها أولا، ثم يقوم بتفسيرها في ضوء خبراته السابقة والمختزنة في هذه الأطر والشبكات، التي تقـــوم بـــدورها بتخزين المعلومات المكتسبة لاستخدامها في فهم معلومات ومعارف جديدة.

وهي في ذلك تتفق مع أفكار أوزبل **(Ausubel)** التي تهتم بتتابع المحتوي التعليمي من العام إلي الخاص، وكذلك المنظمات المتقدمة **Advanced Organizers** التي تساعد المتعلم علي ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات الموجودة عنده ربطا متكاملا لا يتجزأ، وبالتالي يصبح التعلم ذا معنى، ويبقى أثره لفترة طويلة.

ونستخلص من عرض النماذج السابقة ما يلي:

١- لقد أوضحت النماذج المذكورة الفروق الفردية بين الأفراد فـــي معالجـــة المعلومـــات، إذ لـــيس بالضرورة طبقاً لتلك النماذج أن يتبع جميع الأفراد طريقاً واحداً محدداً، بل يختلفون فيما بيـــنهم فـــي طرق وأساليب معالجتهم للكلمة المكتوبة أو المسموعة، وهذا ربما يعطينا تفسيرا لطبيعة الفروق بـــين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين في مستويات المعالجة.

٢- ترجع بعض صعوبات الفهم لدى بعض التلاميذ إلى عدم اســـتخدامهم للاســـتراتيجيات المعرفيـــة المناسبة، وهذا يلقي ضوءا على أهمية تدريب الأطفال ذوي صعوبات الفهم القرائي على استراتيجيات الفهم المناسبة، حتى يتم التغلب على مشكلاتهم وصعوباتهم، خاصة وأن بعض تلك النماذج أوضـــحت

أعراض ومظاهر المعالجة السليمة وكذا الخاطئة لدى الأفراد، الأمر الذي يوفر أساساً علمياً يمكن الإفادة منه في تشخيص وعلاج قصور المعالجة لذوي صعوبات الفهم القرائي.

٣- القراءة في وضعها الحقيقي تشمل تعرف الكلمات وما تدل عليه من معان، والقراءة عمل معرفي معقد، يتطلب مستوى عالٍ من القدرات والمهارات، ويمكن أن تظهر لمن لديهم صعوبات في التعلم صعوبات في معالجة النصوص المقروءة أو المسموعة.

٤- إن معالجتنا للمعلومات تحدث وفق نسق متصل، أي أنه في كل مرحلة من مراحل تناول المعلومات يحدث تحليل لمستويات الكلمة، من المستويات البسيطة إلى المستويات الأكثر تعقيدا.

٥- أشارت النماذج السابقة إلى أن فهم اللغة المكتوبة والمنطوقة، سواء كانت مقروءة أو مسموعة، تعتمد على ثراء البنية المعرفية لدى الفرد، ومن ثم فإن المعلومات غير الكافية تعوق الفهم، لأن قدرا كبيرا منه يُعد معالجة من الكل إلى الجزء، وأن الفروق الفردية في الفهم القرائي بين القراء إنما تعود إلى كفاءة معالجة المعلومات لدى كل منهم.

ب- تفسير صعوبات الفهم القرائي من المنظور المعرفي:

إزاء قصور المدخلات التي حاولت تفسير صعوبات التعلم عن تقديم تفسيرات مقنعة لبعض الاضطرابات المعرفية عموما وصعوبات التعلم بصورة خاصة، برز المدخل المعرفي كأحد المدخلات المهمة في تفسير صعوبات التعلم (الزيات، ٢٠٠١، ص٤٥٧).

ويرى علماء النفس المعرفيون أن الذكاء الإنساني هو عبارة عن تداخل وتراكم للمعرفة الأساسية مع قدرات عقلية خاصة لبناء البنية المعرفية ولإصدار استجابات معينة، ومن خلال هذه الرؤية حاول علم النفس المعرفي الربط بين بعض هذه العمليات المعرفية مثل (الترميز الصوتي) والذكاء فوجدوا أن هذه العمليات المعرفية هي متغيرات مستقلة عن الذكاء **(Lava&Ronald,2004,p.57)** وبالتالي اتجه علم النفس المعرفي إلى اتجاه آخر، وهو التركيز على ربط العمليات العقلية العليا كالتفكير مع العمليات العقلية الدنيا كالانتباه، للوصول إلى فهم أعمق عن الجوانب المعرفية عند الإنسان، ومحاولة تسليط الضوء على هذا الترابط في إطار واحد، وهو ما أطلق عليه منحى معالجة المعلومات.

ومن هذا المنطلق حاولوا تعريف ذوي صعوبات التعلم على أنهم الأفراد (الأطفال أو الراشدون) الذي يكون معدلهم الأكاديمي متوسطا في بعض المواد، إلا أنهم يعانون من بعض القصور في المواد الأخرى (كالحساب، والقراءة، الكتابة)، مع وجود نسبة ذكاء متوسطة أو أعلى من المتوسط، ولديهم قصور في التكامل بين العمليات المعرفية العليا والدنيا **(Swanson, 1994,p 50)**.

ويمثل تشابه العمليات العقلية للإنسان مع الحاسب الآلي جوهر منحى معالجة المعلومات، حيث يُقترح في ضوء ذلك تفسير قصور صعوبات التعلم في:

أولا: الأجهزة المادية Hardware

هذه الأجهزة المادية تمر من خلالها المعلومات في مراحل معينة في الحاسب الآلي، وما يقابل هذه الأجهزة في الإنسان مثل (قدرة الذاكرة الحسية، قدرة الذاكرة قصيرة المدى، قدرة الذاكرة طويلة المدى)، ومن افتراضات منحى معالجة المعلومات بشأن الأجهزة المستخدمة لذوي صعوبات التعلم أن هناك تباينا في المستويات بين الأفراد العاديين وأفراد صعوبات التعلم على جميع الأجهزة.

ثانيا: البرامج Software

ويقابلها في الإنسان من العمليات العقلية (سعة الذاكرة قصيرة المدى، الذاكرة البصرية قصيرة المدى)، ويرى منحى معالجة المعلومات أن صعوبات التعلم تكمن في العمليات العقلية، وفي مرونتها للتغير وفقا للخبرات الجديدة (**Reid ,1991,p. 57**).

ثالثا: الاستراتيجيات Strategy

وهي المستخدمة للتحكم والمراقبة لجميع الأنشطة في الحاسب الآلي، وما يقابلها في الإنسان (الترميز، الاسترجاع، الحفظ)، ومن اقتراحات منحى معالجة المعلومات بشأن الاستراتيجيات المستخدمة لذوي صعوبات التعلم:

١- أن ذوي صعوبات التعلم من التلاميذ يستخدمون استراتيجيات مختلفة ولكنها ثابتة في أغلب المهمات التعليمية، وبالرغم من أن بعض هذه الإستراتيجيات فاعلة أكثر من غيرها ولكن نلاحظ أنهم يجدون أن الاستراتيجيات الفاعلة صعبة في الاكتشاف، وهذا سبب ثبات استراتيجياتهم المستخدمة.

٢- أن ذوي صعوبات التعلم لا يستخدمون استراتيجية التغذية الراجعة في أي مرحلة من مراحل معالجة المعلومات بشكل فاعل، لذلك نلاحظ عجزهم في حل المشكلات التي تواجههم أو أن معلوماتهم تكون ناقصة في بعض الأحيان.

٣- أن ذوي صعوبات التعلم عند مواجهتهم لمشكلة لا يستطيعون حلها يبحثون عن استراتيجيات جديدة، وقد تكون هذه الاستراتيجيات خاطئة، ولكنها تتلاءم مع مستوى عجزهم في العمليات العقلية.

٤- أن التدخل المباشر لتعليمهم استراتيجيات جديدة قد يؤثر في الاتجاه الإيجابي بدرجة كبيرة في أدائهم للمهمات اللاحقة الأخرى في المجالات التربوية، ولكنه في بعض الأحيان لا يؤثر نتيجة للقصور في العمليات العقلية، وليس في الاستراتيجية المستخدمة.

٥- أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لا يستخدمون استراتيجيات التحكم لمعالجة المعلومات (مثل التسميع والتصنيف) في مخازن الذاكرة بصورة فاعلة، مما يؤدي إلى فقد المعلومات، وبالتالي عجزهم عن التعلم (**Swanson ,1993,p370**).

وبناء على نظرية معالجة المعلومات فإن بعض الأطفال يعانون من صعوبات في الـــتعلم نظـــراً لاختلال في عملية أو أكثر من عمليات معالجة المعلومات، علمًا بأن النظرية تحاول تفسير مـــشكلات التعلم لدى فئة تجد صعوبة في التعلم لأسباب لا ترجع إلى تدني القدرات العقلية أو التخلـــف العقلـــي، بل لأسباب أخرى تدخل ضمنها عناصر هذه النظرية (عبد الله، ٢٠٠٢، ص١٠٠).

وتقترح النظريات المعرفية أن صعوبة التعلم تحدث نتيجة للعجز في طرق حل المشكلات وفـــي طرق التفكير، فالتلاميذ ذوو صعوبات التعلم لا يستطيعون انتقاء المعلومات بشكل صحيح، كما أنهـــم يعانون من صعوبة في تذكر واسترجاع المعلومات، وفي ربط المعلومات الجديدة بالخبرات الـــسابقة (المصطفي، ١٩٩٥، ص٦٤).

وفي إطار النماذج المعرفية التي سبق عرضها يُشير نموذج كينتش **Kintsch (1977)** أن عملية الفهم للرسالة اللغوية، سواء كانت مقروءة أو مسموعة تعتمد على تفاعل طـــريقتين تحليليتـــين فـــي المعالجة هما: المعالجة من الكل إلى الجزء، حيث يتم الاعتماد طبقاً لهذه الطريقة على البنية المعرفية المخزنة في الذاكرة طويلة المدى لدى الفرد، والمعالجة من الجزء إلى الكل، حيث يتم الاعتماد فيهـــا على مؤشرات النص، والتي يتمثل دورها في تزويد الفرد بمنظومة من الخصائص البصرية والصوتية في المعالجة، ونظرا لما يمتاز به ذوو صعوبات الفهم القرائي من ضحالة في بنيتهم المعرفية فـــإنهم غالبا ما يعجزون من القيام بذلك.

كما أنهم لا يستطيعون كما يُشير نموذج العملية لكيراز **Kieras (1981)** إجـــراء تكامـــل بـــين المعلومات اللغوية في الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى، وذلك عندما تكون النصوص سهلة إلـــى حد كبير جدا، وإن كان يعتمد فقط على مسح الذاكرة طويلة المدى للتأكد من صدق فهمه، أما إذا كان النص غير مفهوم لكونه يتضمن تركيبات لغوية شديدة الغموض، فإنه يلجأ إلى عمليات مسح الـــذاكرة العاملة، ومسح الذاكرة طويلة المدى للاستفادة من مخزون الخبرات السابقة، وهو ما يشير إلى أن هذا الأنموذج أيضا من النماذج التي ترى أن الفرد يعتمد على طريقتي التجهيز من أعلى لأســـفل، ومـــن أسفل لأعلى في فهمه للنص، أي تعتمد على ثراء البنية المعرفية لدى الفرد، وقدرته على الاستفادة من مؤشرات النص في تزويده بمنظومة من الخصائص البصرية والصوتية في المعالجة.

وأن أسباب القصور في تعلم هؤلاء الأطفال من جهة، والقصور في فهم ما يقرؤونه أو يسمعونه من جهة أخرى وفقاً لهذه النظرية يرجع إلى عدم كفاءتهم في تجهيز المعلومات ومعالجتهـــا، خاصـــة وأن مجال اللغة يُعد من أكثر المجالات التي تتضح فيه الفروق بين التلاميذ ذوي صـــعوبات الـــتعلم والتلاميذ العاديين، باعتبار أن اللغة أكثر المجالات التي يظهر فيها ذوو الصعوبات انخفاضًا واضـــحًا مقارنة بالعاديين، نـــظراً لما يعانيه ذوو صعوبات التعلم من قصور في عمليات التجهيز والمعالجـــة **(Kavale, & Nye,1996,P.343).**

ويرى (Mandrel, 1985,p.18) أن الأفراد الذين يمتلكون قاعدة جيدة للمعرفة، لديهم القدرة على إحداث التكامل الجيد لوحدات وفئات المعرفة حول مختلف الموضوعات، كما يمكنهم إحداث العديد من الترابطات التي تنتج استراتيجيات واضحة وغير عشوائية. ويحدث هذا تلقائياً وبأقل قدر من العبء على الذاكرة ونظام تجهيز المعلومات، في حين أن ذوى صعوبات التعلم يفتقرون إلى المهارات السابقة لعدم قدرتهم على إحداث تكامل بين تعلمهم السابق وتعلمهم الحالي، وعدم استخدامهم لاستراتيجيات تعلم مناسبة، كما لا يمكنهم تعميم استراتيجيات حل المشكلات التي سبق لهم تعلمها على مشكلات جديدة، حتى أنه في إحدى الدراسات للمقارنة بين ذوى صعوبات التعلم وبين العاديين في حل المشكلات، توصلت إلى أن ٤٠% من ذوى صعوبات التعلم قد أجابوا إجابات عشوائية لا علاقة لها بحل المشكلات أو المهام المقدمة في مقابل ٦% من المجموعة الضابطة.

فالأنشطة المعرفية ذات المستوى الأعلى من التجهيز تعتمد على مدى كفاءة وفاعلية الذاكرة العاملة، مما يؤكد تأثيرها على تباين مستوى التحصيل الأكاديمي لدى ذوى صعوبات التعلم والعاديين.

الباب الأول – الفصل الرابع
الدراسات السابقة

- دراسات المحور الأول: معالجة المعلومات.
  - تعقيب على دراسات المحور الأول.
- دراسات المحور الثاني: مستوى معالجة المعلومات.
  - تعقيب على دراسات المحور الثاني.
- دراسات المحور الثالث: الفهم القرائي.
  - تعقيب على دراسات المحور الثالث.
- دراسات المحور الرابع: الفهم الاستماعي.
  - تعقيب على دراسات المحور الرابع.

الفصل الرابع – الدراسات السابقة

في ضوء مسح الباحث للدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة، يمكننا الإشارة إلى نُدرة الدراسات العربية التي اهتمت بشكل مباشر بدراسة مستوى معالجة المعلومات لدى التلاميذ العاديين وغير العاديين – بحسب علم الباحث – وعليه ستُستعرض مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وذلك بقصد الإفادة منها في تحديد مشكلة الدراسة الحالية، ومتغيراتها، وأسئلتها، وفروضها، وتحديد عينتها، ومنهجها، والأدوات المستخدمة فيها، ومن ثم الإفادة من نتائج تلك الدراسات في تفسير نتائج الدراسة الحالية.

وسيتم عرض تلك الدراسات تحت محاور أربعة تدور حولها متغيرات الدراسة، وهي على النحو التالي: الدراسات الخاصة بمعالجة المعلومات، الدراسات الخاصة بمستوى معالجة المعلومات، الدراسات الخاصة بالفهم القرائي، والدراسات الخاصة بالفهم الاستماعي.

وستُعرض الدراسات في كل محور حسب التسلسل التاريخي، ابتداء بالدراسات العربية، فالدراسات الأجنبية من حيث: الهدف من كل دراسة، والمنهجية المتبعة فيها (العينة والأدوات)، وأهم النتائج التي توصلت إليها، ثم سيختتم الباحث كل محور من المحاور المذكورة بتعقيب عليه، فتعقيب عام على الدراسات الخاصة بالمحاور الأربعة، بالإضافة إلى بيان موضع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، ومدى الإفادة منها. وفيما يلي عرض لتلك الدراسات على النحو التالي:

أولا: الدراسات الخاصة بالمحور الأول (معالجة المعلومات).

١- دراسة الرشيدي (٢٠٠٢).

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف الفروق بين كل من التلاميذ العاديين، والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، والتلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة في بعض العمليات المعرفية (المعالجة الصوتية، الدلالات اللفظية، التمييز الإملائي) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

تكونت عينة الدراسة من ١١٤ تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع للمرحلة الابتدائية، بواقع ٤٣ تلميذاً ذوي صعوبات في تعرف الكلمة، و٢٣ تلميذاً ذوي صعوبات الفهم القرائي، و٥٧ تلميذاً عادياً.

وللتحقق من فروض الدراسة قام الباحث باستخدام الأدوات التالية: اختبار الفهم القرائي، اختبار تعرف الكلمة، اختبارات المعالجة الصوتية، اختبارات الدلالات اللفظية، واختبارات التمييز الإملائي.

وقد جاءت أهم نتائج الدراسة كما يلي:

١- توجد فروق بين التلاميذ العاديين وكل من التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، والتلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة في الدرجة الكلية للمعالجة الصوتية، والدلالات اللفظية لصالح العاديين، كما توجد فروق بين كل من التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، والتلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة في المتغيرين ذاتهما لصالح ذوي صعوبات الفهم القرائي.

٢- تُوجد فروق ذات دلالات إحصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في إدراك أصوات الكلام، دمج الأصوات، والتمييز الصوتي لصالح العاديين. ولم تظهر بينهما فروق في بعدي تسمية الأعداد والتحليل الصوتي. كما توجد فروق ذات دلالات إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ ذوي صعوبات تعرف الكلمة في أربعة أبعاد من أبعاد المعالجة الصوتية.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في التمييز الإملائي لصالح العاديين، وبين ذوي صعوبات الفهم القرائي، وذوي صعوبات تعرف الكلمة

لصالح ذوي صعوبات الفهم القرائي. كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي صعوبات الفهم القرائي وذوي صعوبات تعرف الكلمة في تمييز الكلمات الصحيحة لصالح ذوي صعوبات الفهم القرائي، بينما لم تظهر فروق بينهما في بعد الإملاء (الرشيدي، ٢٠٠٢، ص ص ٦٨-٨٠).

٢- دراسة لافا ورونالد Lavae & Ronald (2004).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير الضعف اللغوي عند الأطفال على معالجة المعلومات البصرية والسمعية لديهم، كذلك تعرف العوامل التي تُحدد معالجة المعلومات لدى الفئة المذكورة. وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

١- هل الأطفال ذوو صعوبات اللغة يتذكرون المعلومات السمعية أو البصرية بدقّة كأقرانهم من الأطفال العاديين ؟

٢- هل نسبة تقديم المعلومات الشفوية تؤثّر على الاستدعاء بشكل ملحوظ مع الأطفال ذوي صعوبات اللغة والأطفال العاديين ؟

٣- هل هناك تفاعلات بين نوع شرط الاستدعاء، ونوع المهمة المطلوبة ؟

وقد طُلب من الأطفال تذكر المعلومات البصرية التي قُدمت من خلال الحاسوب، والمعلومات الشفوية التي قدمت من خلال الفاحص. وقد افترض الباحثان أن الفرد قادر على معالجة كمية محدودة من المعلومات في وقت مُعطى له، عندما تتجاوز متطلبات المهمّة الموارد المتاحة. وافترضا أيضا، بأنّ القدرة الإدراكية عموما، والقدرات الإدراكية المحددة كالمعالجة السطحية للمعلومات قد تتأثر بضعف اللغة.

تكونت عينة الدراسة من ٤٨ طفلا في سن المدرسة، ٢٤ طفلا يعاني من صعوبات في اللغة (١٨ ولدا و٦ بنات) تراوحت أعمارهم الزمنية من ٩٦ إلى ١٢٨ شهراً، مع عمر متوسط ٥ سنوات و٩ شهور. وقد شخصوا في اللغة من قبل المدرسة التي ضمت أخصائيا في أمراض اللغة، وممتحنا نفسياً، ومعلما. أما المجموعة الثانية فقد ضمت ٢٤ طفلا عادياً (١٨ ولداً و٦ بنات) تراوحت أعمارهم الزمنية من ٩٦ إلى ١٢٨ شهراً، مع متوسط عمري قدره ٤ سنوات و٩ شهور. وقد اختيرت كمجموعة مناظرة للمجموعة الأولى وفقاً للعمر الزمني، ودرجة الذكاء، والجنس. وقد أطلق على المجموعة الثانية بالمجموعة القياسية. وتتمتع المجموعتان بقدرات عقلية عادية.

وقد قُسمت العينة إلى مجموعتين: الأولى منهما تُعاني من ضعف في اللغة، في حين لا تعاني المجموعة الثانية من ذلك. وقد طُلب من الأطفال ذوي صعوبات اللغة والأطفال العاديين تذكر المعلومات التي استمعوا إليها وشاهدوها، كتذكر الأرقام، ومواقع **X** كما قُدمت على شاشة الحاسوب. وقد أُخذ عامل الزمن بالاعتبار في الحكم على قدرة هؤلاء الأطفال في تنفيذ المهام الموكلة لهم، أو الإشارة إلى لون المثير أو تسميته، واستدعاء بعض المعلومات المحددة من الذاكرتين السمعية

والبصرية للمثيرات، والتي من خلالها تُحدد قدرة الأطفال على معالجة المعلومات. وقد كان يُطلب منهم ذلك بعد حلقة تدريبية في الصوتيات للأطفال الذين يعانون من صعوبات في اللغة.

بالمقارنة بين أداء هؤلاء الأطفال وأقرانهم العاديين، تبين ما يلي:

١- أن الأطفال الذين يعانون من ضعف لغوي لا يستطيعون استدعاء المعلومات، وخاصة الأرقام والمواقع عبر كل الشروط، في حين استطاع الأطفال العاديون من استدعاء المعلومات السمعية والبصرية تحت الشروط التي مكّنتهم من ذلك.

٢- أن الأطفال ذوي صعوبات اللغة لديهم سعة معالجة سطحية، وأنهم يستخدمون أقل الاستراتيجيات الفاعلة في معالجة المعلومات البصرية والسمعية، على الرغم من أن معامل الذكاء لديهم عادية.

٣- المعالجة البصرية للمعلومات أقل دقة من المعالجة السمعية للمعلومات، أو المعالجة السمعية البصرية للمعلومات لدى الأطفال في المجموعتين.

٤- تتأثر القدرة الإدراكية بوجه عام، ووظائف الجهاز التنفيذي المركزي بوجه خاص بعمل الذاكرة العاملة **(Lavae & Ronald,2004,p.115)**.

٣-دراسة سوانسون Swanson (2003)

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف العمليات المعرفية المساهمة في معالجة المعلومات للنصوص المقروءة لذوي صعوبات القراءة، وذلك بالاعتماد على تمايز البنية المعرفية، كأحد الأبعاد التي يمكن من خلالها قياس الفروق فيها بين العاديين وذوي صعوبات القراءة.

وقد تكونت عينة الدراسة من ٦٠ تلميذاً، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات على النحو الآتي:

- المجموعة الأولى: وتكونت من ٢٠ تلميذاً من ذوي صعوبات القراءة، تراوحت أعمارهم ما بين ١٧ إلى ٢٣ سنة.
- المجموعة الثانية: وتكونت من ٢٠ تلميذاً من التلاميذ العاديين بعمر زمني تراوح ما بين ١٧ إلى ٢٣ سنة.
- المجموعة الثالثة: وتكونت من ٢٠ تلميذاً أصغر سناً من المجموعتين السابقتين.

وقد قام الباحث بقراءة مجموعة من الكلمات (كلمة كل ثانيتين) ثم يُسأل التلميذ عن الكلمات التي تنتمي إلى مجموعة واحدة (أظافر- كتاب- عين- قلم - يد - كراسة) بعدها يُطلب منه أن يذكر الكلمات التي تندرج تحت الفئة نفسها، وترتبط ارتباطاً قوياً بها، ثم يكتبها في وسط ورقة فارغة، ويوصل بينهما برابط لتُعطى القيمة (١)، ثم إضافة مفهوم آخر يرتبط بأحد هذين المفهومين وإعطائه القيمة (٢)، وهكذا إلى أن يتكون شكل يحتوي على جميع المفاهيم والروابط بينها، وبعد ذلك يُطلب من كل تلميذ أن يصف نوع العلاقة الموجودة بين كل زوج من المفاهيم.

ولمعرفة الاستراتيجيات التي يستخدمها التلاميذ قام الباحث بتطبيق استبيان استراتيجيات الـتعلم لبيجز **(Biggs,1979)**. وبعد الحصول على تلك الدرجات قام الباحث بإيجاد معاملات الارتباط بين كل من البنية المعرفية واستراتيجيات التعلم ودرجات التحصيل الدراسي.

أسفرت نتائج الدراسة عن أن البنية المعرفية واستراتيجيات التعلم لها أثر فاعل علـى معالجـة المعلومات بشكل عام، والتحصيل الدراسي بشكل خاص. كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن البنية المعرفية لها تأثير كذلك على استراتيجيات التعلم (في: تقي، ٢٠٠٤، ص ٥٤).

٤- دراسة رايدنك وآخرون Riding et al **(2003)**

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف العلاقة بين الذاكرة العاملة والأسلوب المعرفي والجنس وأثرهمـا على السلوك التعليمي للأطفال، ومعدل أدائهم المدرسي في مواد مدرسية مختلفة.

تكونت عينة الدراسة من ٢٠٦ طالباً وطالبة (١١٨طالباً و٨٨ طالبة) من طلاب مدرسـة ثانويـة شاملة، بلغت أعمارهم ١٣ سنة، ممن أكملوا التّقييم الرّئيسي، وقد قُسموا إلى مجموعـات منتظمـة، يتولى كل مجموعة منهم معلم واحد، وقد اجتمع المعلمون مع التلاميذ بشكل منتظم في مجموعـاتهم، وتعرفوا إليهم بشكل جيد.

وقد قُيم الأداء المدرسي والسلوكي لعينة الدراسة من خلال تقييم كفاءة الذاكرة العاملة في معالجة المعلومات في عشرة موضوعات قُدرت من قبل المعلمين، وفق أسلوبي التحليل والـصورة اللفظيـة المعرفيين، باستخدام برنامج تحليل الأسلوب المعرفي.

وقد أدير اختبار معالجة المعلومات بشكل فردي باستخدام الكمبيوتر مع ١٤ تلميذاً تقريبـاً فـي الجلسة الواحدة. وقد استخدم المعلمون مقياساً من ٦ نقاط استنادا إلى جزء من مقياس النمو العـاطفي والسلوكي، كذلك قام معلمو الأطفال بتقييم فهم الموضوعات، وذلك باستخدام مقياس آخر من ٦ نقـاط لتقدير الأداء في مواد الفن، اللغة الإنجليزية، الجغرافيا، التاريخ، اللغات (نصف العينـة تعلـم اللغـة الفرنسية والنصف الآخر تعلم اللغة الألمانية) الرياضيات، الموسيقى، الدين، العلوم والتقنيات.

وبعد مناقشة نتائج الطلاب في التعبيرات المختلفة بين الأساليب فـي التعبيـر وفقـا لمعالجـة المعلومات، وبعد تقدير تعلم السلوك الإجمالي من قبل معلمي التّلاميذ من خلال عشرة موضـوعات، فقد كشفت نتائج الدراسة عما يلي:

١- هناك تفاعل بين الذاكرة العاملة والأسلوب المعرفي في تعلم السلوك الإجمالي، وقد لوحظ في حالة تعلم السلوك الإجمالي، يُتوقع من الطالب أن يكون عنده اقتراب أوسع في معالجة المعلومات، ومثـل هذا الاقتراب من المحتمل أن ينتج عنه أداء جيد، ولكن لكي يكون ناجحـاً يتطلـب تـوفر معالجـة للمعلومات بشكل كاف. وقد وُجد أن الذاكرة العاملة والأسلوب المعرفي يؤثران بشكل مباشـر علـى الأداء النوعي المدرسي بشكل مستقل.

٢- تُشير الذاكرة العاملة إلى أنها مصدر معالجة المعلومات، وأنها المسئولة عن المعالجة النشطة للمعلومات الضرورية للمهام المعرفية اللازمة للفهم والتفكير والتعلم.

٣- حددت النتائج وجود علاقة بين سعة الذاكرة العاملة والأسلوب المعرفي، ففي حالة أسلوب تحليل المعلومات فإن الذاكرة كان بها اختلاف ملحوظ للتحليل الجزئي وتأثير بسيط على التحليل الكلي، وفي حالة تمثيل المعلومات فإن الذاكرة لديها تأثير على المعلومات أثناء التفكير الشفهي وليس أثناء التصور العقلي، أما بالنسبة للأسلوب التحليلي واللفظي فإن المجموعة ذات السعة المنخفضة للذاكرة أدت بشكل سيء، بينما المجموعة ذات الذاكرة العالية أدت بشكل جيد، وبالنسبة للجنس فإن الإناث استطاعوا اجتياز جميع المواد ماعدا الرياضيات والعلوم.

وتقترح هذه الدراسة إمكانية تحسين التعلم وذلك تخفيض مقدار معالجة المعلومات، وتناسب طريقة تقديم المادة مع الأسلوب المعرفي للتلميذ **(Riding et al., 2003, pp.150-160)**.

٥- دراسة هنري Henry (2001).

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أثر صعوبة التعلم على أداء الذاكرة العاملة، حيث اختُبر أداء الذاكرة العاملة عند مجموعة من الأطفال، تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ١١ إلى ١٢ سنة، ممن يعانون من صعوبات تعلم بسيطة، وصعوبات تعلم معتدلة، وصعوبات تعلم هامشية بالمقارنة مع أطفال عاديين.

استخدم الباحث سبعة مقاييس لقياس سعة الذاكرة العاملة، وذلك لتقييم مخزن الحفظ الصوتي، ومخزن المعالجة البصرية المكانية، والمخزن المؤقت للمعالجة الإضافية، أَو المنسق المركزي، والطلبات الإضافية.

وأسفرت النتائج عن ما يلي:

١- كان أداء الأطفال ذوي صعوبات التعلم البسيطة والمعتدلة الأضعف على جميع مقاييس الذاكرة العاملة مقارنة بالأطفال العاديين.

٢- أما نتائج الأطفال ذوي صعوبات التعلم الهامشية فقد كانت متساوية مع الأطفال العاديين على مقياس المعالجة البصرية المكانية، ومهمات السعة المعقدة، ولكن القصور في مهمات الحفظ الصوتي.

٣- لم يكن هناك فرق بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم المعتدلة والمتوسطة على مهام السعة البسيطة، ولكن كان ذلك أضعف من المجموعة الهامشية على طلبات مهمة السعة المعقدة، وبالنسبة للمجموعة ككل فإن الذاكرة العاملة كان لها علاقة قوية بالعمر العقلي **(Henry, 2001,p.234)**.

٦- دراسة وليامز Williams (2000).

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف المعالجة الاستراتيجية لذوي صعوبات الفهم القرائي في كل من النص القصصي والنص التفسيري. تكونت عينة الدراسة من مجموعة من التلاميذ بالمرحلة الابتدائية ممن يعانون من صعوبات في الفهم القرائي، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ١٠ إلى ١١ سنة. وقد صنف هؤلاء التلاميذ باعتبارهم يمتلكون الجانب الميكانيكي أو الآلي في القراءة، والمتمثل في فك الرموز، إلا أنهم يعانون صعوبات في فهم ما يقرؤون.

وتضمنت الدراسة اختبارين، أحدهما عبارة عن نص قصصي، والآخر نص تفسيري من مادة واقعية ومعلوماتية، حيث طلب من التلاميذ قراءة النصين المذكورين، ومن ثم الإجابة على الأسئلة التي أعقبت كل نص على حدة. وطلب منهم في النص القصصي إعادة تركيب القصة، وتحديد أهم شخصياتها، وتحديد أهم الأحداث المهمة في القصة، واستنتاج المغزى من القصة.

أما في النص التفسيري فقد طُلب منهم تحديد أهم المعلومات الواردة في النص، وشرحها، ومن ثم تحديد العلاقة بين المعلومات الواردة فيه، واستنتاج الخلاصة من النص.

وبمقارنة أداء التلاميذ في النصين ،وبعد تحليلهما إحصائيا فقد أشارت النتائج إلى ما يلي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في معالجة المعلومات بشكل عام في كل من النصين القصصي والتفسيري، وذلك لصالح النص القصصي.

٢- أن المعالجة السطحية للمعلومات للتلاميذ كانت متقاربة في النصين الوصفي والقصصي، إلا أن أداءهم في النص التفسيري كان أبطأ من أدائهم في النص القصصي.

٣- عجز التلاميذ في النص التفسيري استنتاج بعض المعلومات، والتي من خلالها الحكم على قدرتهم على الاستدلال. **(in: Weed man, 2003,p.18)**

٧- دراسة مور- برودس وآخرون Muir-broaddus et al (1995).

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف الفروق في تأثير الخبرات السابقة لمجموعة من التلاميذ على سرعة معالجة المعلومات واسترجاعها. تكونت عينة الدراسة من ٤٥ تلميذاً قُسموا إلى ثلاث مجموعات وفقاً لطبيعة الخبرة السابقة التي حُددت لكل منهم باستخدام اختبار **Cognitive Skills (Index) CSI** وهو مقياس يقيس أهلية الاستعدادات للنجاح الأكاديمي من خلال تحديد الخبرات السابقة لكل تلميذ. وقد كانت المجموعات الثلاث على النحو التالي:

١- المجموعة الأولى: وتكونت من ١٥ تلميذاً، وكان مستواها على اختبار **CSI** ١٣٠,٥ (مستوى خبرتها السابقة أعلى من المتوسط).

٢- المجموعة الثانية: وتكونت من ١٥ تلميذاً، وبمتوسط عمر زمني ١٦,٤ سنة، وبمتوسط درجة على اختبار **CSI** ١٠٨,٣ (مستوى خبرتها السابقة متوسطة).

٣- المجموعة الثالثة: وتكونت من ١٥ تلميذاً، وكان مستواها على اختبار **CSI** ١٠٩,٥ (مستوى خبرتها السابقة أقل من المتوسط).

وكشفت نتائج الدراسة بعد تحليل نتائج المجموعات الثلاث عن وجود فروق بينها، ولكنها غير دالة إحصائيا، وذلك على النحو التالي:

- إن التلاميذ متوسطي المستوى على اختبار **CSI** (أي متوسطي الخبرة السابقة) استرجعوا كلمات أقل من التلاميذ الذين كانت خبرتهم السابقة أعلى من المتوسط.

- وإن التلاميذ الذين كانت خبراتهم السابقة أقل من المتوسط كانوا أقل المجموعات الثلاث استرجاعا للكلمات، مما يعني تأثير الخبرات السابقة، أو بمعنى آخر تأثير استراتيجية تنظيم المعلومات في الذاكرة طويلة المدى لمعالجتها للمعلومات وبالتالي استرجاعها(**Muir-broaddus et al,1995,p. 405**) .

٨- دراسة كورهونين Korhonen (1995).

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في سرعة معالجة المعلومات، وقد امتدت الدراسة لتسع سنوات متتالية.

تكونت عينة الدراسة من ١٨ تلميذا، قُسموا إلى مجموعتين، الأولى منهما، تكونت من عشرة تلاميذ عاديين (٧ تلاميذ و٣ تلميذات) والمجموعة الثانية تكونت من ثمانية تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم (٥ تلاميذ و٣ تلميذات) تراوحت الأعمار الزمنية لأفراد المجموعتين للمرحلة الأولى من الدراسة ما بين ١١٨,٥ إلى ١١٥,٨ شهراً، وتراوحت أعمارهم الزمنية للمرحلة الثانية من الدراسة ما بين ٢١٧,٢ إلى ٢١٦,٢ شهراً.

وبعد الانتهاء من التحليلات الخاصة بالدراسة، فقد كشفت نتائج الدراسة لمجموعتي الدراسة من التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم عن الآتي:

١- لا توجد فروق دالة إحصائيا في سرعة معالجة المعلومات، وسعة الذاكرة قصيرة المدى على متغير العمر الزمني للتلاميذ العاديين.

٢- توجد فروق دالة إحصائيا للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سرعة معالجة المعلومات، وسعة الذاكرة قصيرة المدى عند مستوى (٠,٠١) على متغير العمر الزمني. وقد كشف جزء من الدراسة عن الفروق في الذاكرة قصيرة المدى للأرقام (**Korhonen,1995,p.233**).

٩- دراسة داس وآخرون .Das et al (1994).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين سرعة معالجة المعلومات والذاكرة السمعية قصيرة المدى للكلمات لدى كل من التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة بالمرحلة الابتدائية، بالإضافة إلى تعرف الإجراءات المتبعة عند ذوي صعوبات التعلم بالنسبة لعمليات النطق والذاكرة.

تكونت عينة الدراسة من ٣٠ تلميذاً من التلاميذ العاديين (١٣ تلميذاً و١٧ تلميذة) و٣٠ تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم (٣٣ تلميذاً و٧ تلميذات) بالصفين الثالث والرابع الابتدائي، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ٨ إلى ١٠ سنوات.

وباستخدام تحليل التباين لاستجابات المجموعتين فقد كشفت نتائج الدراسة عن:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سرعة المعالجة والذاكرة قصيرة المدى عند مستوى (٠,٠٠١) بين المجموعتين، وذلك لصالح التلاميذ العاديين.

– كما كشفت أيضاً عن علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين سعة الذاكرة قصيرة المدى للكلمات وسرعة معالجة المعلومات عند مستوى (٠,٠٢) **(Das et al, 1994p.132)**.

١٠– دراسة كننجهام وإنجل Cunningham & Engle (1994).

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في أداء الذاكرة قصيرة المدى.

تكونت عينة الدراسة من (٢٤) تلميذا (١٢ تلميذا من ذوى صعوبات التعلم، و١٢ تلميذا من العاديين) وكانت أعمارهم عشر سنوات، وقد تم تشخيص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من قبل متخصصين في علم النفس، حيث كان جميع التلاميذ ذوو صعوبات التعلم يختلفون عن مستوى التحصيل المتوقع للفصل في القراءة والفهم الاستماعى، وذلك باستخدام اختبار وودكوك **Woodcook** واختبار جراي **Gray**، وكذلك تم استخدام اختبارات استرجاع الكلمات والجمل الفوري.

وباستخدام تحليل التباين، واختبار توكي توصلت الدراسة بعد عمل تجربتين إلى:

- أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ بين المجموعتين لصالح العاديين في الاسترجاع الفوري للكلمات.
- أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ بين المجموعتين لصالح العاديين في الاسترجاع الفوري للجمل.
- أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لديهم عيوب في عملية التسميع مقارنة بالتلاميذ العاديين. **(Cunningham & Engle, 1994,p.416)**.

١١– دراسة سوانسون Swanson (1993).

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من الدرجة التي تعكس الصعوبة بشكل عام أو خاص في فروق الذاكرة العاملة بين الأطفال ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين في القراءة والرياضيات، وإذا ما

كان القصور في تطوير أداء الذاكرة العاملة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بسبب مشكلات في معالجة المعلومات أو بسبب وظائف التخزين.

اشتملت عينة الدراسة على ١٢٣ طفلا موزعين على أربع مجموعات على النحو التالي:

- مجموعة ذوي صعوبات القراءة.
- مجموعة ذوي صعوبات الحساب.
- مجموعة ضابطة متساوية في العمر الزمني مع المجموعتين السابقتين.
- مجموعة ضابطة ثانية متساوية مع المجموعتين الأولى والثانية في التحصيل الدراسي.

واشتملت الدراسة على أداتين هما: اختبار فرعي في القراءة والحساب من اختبار الإنجاز الواسع المدى، كما تم تطبيق بطارية الذاكرة العاملة، والتي تقيس العديد من مهمات الذاكرة العاملة.

وأشارت نتائج الدراسة إلى:

١- أن أنماط مجموعتي صعوبات التعلم لم توجد بينهما فروق في الذاكرة العاملة اللفظية والتصور المكاني.

٢- أن أداء الذاكرة العاملة للأطفال ذوي صعوبات التعلم كان أدنى من العينة الضابطة المتساوية في العمر الزمني، وأعلى من العينة الضابطة المتساوية معهم في التحصيل.

٣- تشير النتائج بصفة عامة إلى أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور عام في الذاكرة العاملة، يحتمل أن يرجع إلى صعوبات في عملية التخزين للمعلومات ومعالجتها التي يقوم بها النظام التنفيذي **(Swanson,1993,p58)**.

١٢- دراسة أكرمان Ackerman (1990).

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين تلاميذ الصفين الثاني والرابع الابتدائيين في عملية الترميز للكلمات ومعالجتها. تكونت عينة الدراسة من ١٧ تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي بمتوسط عمر زمني قدره ثمان سنوات وسبعة شهور، و١٧ تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمتوسط عمر زمني قدره عشر سنوات وسبعة شهور. وشملت أداة الدراسة قائمة من الأسئلة تضمنت تعرف علاقة الأسماء المزدوجة التي تُشكل فيما بينها تشابهاً سمعياً وعلاقة دلالية.

وقد كشفت نتائج الدراسة عن الآتي:

١- تُوجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين (الصف الثاني والرابع الابتدائيين) عند مستوى (٠,٠٠١) في الترميز الدلالي لصالح تلاميذ الصف الرابع.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) في الترميز الصوتي لصالح تلاميذ الصف الثاني، مع وجود ارتفاع تدريجي في الترميز الصوتي والدلالي، مما يعني أن الترميز الصوتي أفضل عند تلاميذ الصف الثاني الابتدائي من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وأن الترميز الدلالي أفضل عند تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

وتُرجع الدراسة السبب في ذلك إلى أن التلاميذ الأصغر سناً يعتمدون على المُدخلات الحسية لبناء البنية المعرفية أكثر من استخدامهم دلالة الألفاظ، كما أنه كلما تدرج الطفل في السن كانت عملية الترميز الدلالي أفضل لديه، ومن ثم تزداد قدرته في معالجته للمعلومات، وأن وجود الفروق بين المجموعتين يرجع إلى تطور البنية المعرفية وتطور نمو اللغة وفهمها **(Ackerman,1990,p.325).**

١٣- دراسة سبيس Speece (1989).

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق في الأداء بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات القراءة، على الأبعاد التالية لمعالجة المعلومات: (سرعة معالجة المعلومات، تواصل الانتباه، الترميز السمعي، الترميز الدلالي، تخزين الذاكرة طويلة المدى). كما هدفت الدراسة أيضاً إلى الكشف عن مميزات المجموعات الفرعية لصعوبات القراءة على أبعاد معالجة المعلومات.

تكونت عينة الدراسة من ٢١ تلميذاً عادياً (١٧ تلميذاً و٤ تلميذات) بمتوسط عمر زمني ١١٥,٠٢ شهراً، ومن ٥٩ تلميذاً من ذوي صعوبات القراءة (٤٤ تلميذا، و١٥ تلميذة) بمتوسط عمر زمني ١١٢,٣٩ شهراً للملتحقين بالصفين الثالث والرابع الابتدائيين. واستخدمت الدراسة الأدوات التالية: مقياس لتواصل الانتباه، مقياس الترميز السمعي والدلالي، مقياس تخزين الذاكرة قصيرة المدى، مقياس لتنظيم الذاكرة طويلة المدى، ومقياس لسرعة المعالجة. وقد استُخدم الأسلوب الإحصائي لتقسيم صعوبات القراءة بناءً على أدائهم على مقياس الأنموذج.

وقد كشفت نتائج الدراسة عن:

١- فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعة العاديين ومجموعة صعوبات التعلم في الترميز الدلالي والسمعي، وسرعة معالجة المعلومات عند مستوى (٠,٠٥) لصالح التلاميذ العاديين، وفي بُعد تخزين الذاكرة قصيرة المدى عند مستوى (٠,٠٠١) لصالح العاديين.

٢- كما توجد فروق بين المجموعتين ولكنها غير دالة إحصائياً في تواصل الانتباه، وتنظيم الذاكرة طويلة المدى.

٣- كشفت الدراسة أيضاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ للمجموعات الفرعية لصعوبات التعلم، وعن وجود ست مجموعات لعينة صعوبات القراءة ذات خصائص متميزة مقارنة بالعاديين، ويمتاز أفراد صعوبات القراءة على أبعاد نموذج معالجة المعلومات بالتالي:

- المجموعة الأولى: تمتاز بانتباه متواصل، وترميز سمعي وفهمي، وتنظيم الذاكرة طويلة المدى في المستوى العادي، وعجز جزئي في تخربن الذاكرة قصيرة المدى وسرعة المعالجة.
- المجموعة الثانية: تمتاز بانتباه متواصل، وترميز سمعي وفهمي، وتنظيم الذاكرة طويلة المدى في المستوى العادي، وعجز جزئي في تخزين الذاكرة قصيرة المدى وسرعة المعالجة.

– تتشابه المجموعة الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة في خصائصها المعرفية، ولكنها تختلف في قيم الانحراف المعياري، ويتميز أفراد هذه المجموعات بانتباه وترميز دلالي، وتنظيم للذاكرة طويلة المدى وتخزين للذاكرة قصيرة المدى في المستوى العادي، وعجز في سرعة معالجة المعلومات **(Speece,1989,p.75)**.

١٤- دراسة سيجال وريان Siegal & Rayan (1989).

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق في الذاكرة العاملة عند ذوى صعوبات التعلم والعاديين على متغير العمر، وتناولت الدراسة الفروق في سعة تخزين الذاكرة قصيرة المدى للأحرف المتشابهة سمعيا، والأحرف غير المتشابهة سمعيا بين الطلاب العاديين وذوى صعوبات تعلم القراءة وعلاقتها بالترميز السمعي.

تكونت عينة الدراسة من أربع مجموعات على النحو التالي:

– المجموعة الأولى مكونة من ١٥٩ تلميذا (٥٣ من ذوي صعوبات التعلم، و١٠٦ من العاديين) وبمتوسط عمر زمني ٩ سنوات.

– المجموعة الثانية ١١١ تلميذا (٣٨ من ذوي صعوبات التعلم، و٧٣ من العاديين) بمتوسط عمر زمني ١٠ سنوات.

– المجموعة الثالثة مكونة من ٧٧ تلميذا (١٦ من ذوي صعوبات التعلم، و٦١ من العاديين) بمتوسط عمر زمني ١١ سنة.

– المجموعة الرابعة مكونة من ٥٥ تلميذا (٢٥ من ذوي صعوبات التعلم، و٣٠ من العاديين) بمتوسط عمر زمني ١٢ سنة.

وأظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في سعة تخزين الذاكرة قصيرة المدى للأحرف المتشابهة سمعيا، وللأحرف غير المتشابهة سمعيا بين العاديين وصعوبات التعلم داخل كل مجموعة عند مستوى ٠,٠٠١ لصالح التلاميذ العاديين، كذلك بين مجموعات التلاميذ العاديين ومجموعات التلاميذ ذوى صعوبات التعلم على متغير العمر الزمني عند مستوى ٠,٠٠١ لصالح التلاميذ العاديين، وتقترح الدراسة أن سعة تخزين الذاكرة قصيرة المدى أحد العوامل المؤثرة بالترميز السمعي **(Siegal & Rayan,1989,p.973)**.

١٥- دراسة هاردي وآخرون Hardy et al (1989).

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في عملية الترميز الصوتي والبصري لحروف ذات علاقة مختلطة.

تكونت عينة الدراسة من ٣٨ تلميذاً، قُسموا إلى مجموعتين، الأولى تكونت من ١٩ تلميذاً عادياً، أما المجموعة الثانية فقد تكونت من ١٨ تلميذاً من ذوي صعوبات القراءة. وتراوحت الأعمار الزمنية لتلاميذ المجموعتين ما بين ٨ سنوات إلى ١١ سنة، وتراوحت نسب الذكاء لها ما بين ٨٠ إلى ١٠٩.
شملت أداة الدراسة اختبار الترميز للحروف (لحرفين متطابقين بصرياً، ولحرفين متشابهين سمعياً، ولحرفين متشابهين كلياً، ولحرفين غير متشابهين).
وقد كشفت الدراسة عن الآتي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار الترميز كعملية كلية عند مستوى (٠،٠٥) لصالح التلاميذ العاديين، وبالرغم من وجود فروق بينهما، إلا أنها ليست دالة في الترميز الصوتي لحرفين متشابهين سمعياً، والترميز البصري لحرفين متطابقين بصرياً لصالح مجموعة التلاميذ العاديين، مما يعني أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يستخدمون استراتيجيات أقل كفاءة لعملية الترميز البصري والسمعي **(Hardy et al, p.1989,pp.646-650)**.

١٦- دراسة سيجال وبروس Siegal & Bruce (1984).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق بين التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة، والتلاميذ ذوى صعوبات تعلم الحساب، والتلاميذ العاديين في التمييز الصوتي، والكشف عما إذا كانت هناك عيوب خاصة بالذاكرة قصيرة المدى لدى هذه العينات الثلاث أم لا ؟ وهل يختلف أداء التلاميذ الصغار عن التلاميذ الكبار في أدائهم لمهام الذاكرة قصيرة المدى؟.

تكونت عينة الدراسة من ٤٥ تلميذا من ذوى صعوبات تعلم القراءة، و٣٨ تلميذا من ذوى صعوبات تعلم الرياضيات، و٨٩ تلميذا من العاديين، وتراوحت أعمار العينة ما بين ٧ إلى ١٣ سنة.
وتمثلت مهام قياس الذاكرة قصيرة المدى في ست مهام في عروض بصرية وسمعية.
وباستخدام تحليل التباين توصلت الدراسة إلى ما يلي:
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠،٠٠١ بين التلاميذ ذوى صعوبات تعلم القراءة في جميع المراحل العمرية وأقرانهم في القدرة على التذكر قصير المدى، مهما اختلفت طريقة العرض أو الاستجابة لصالح العاديين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠،٠٠١ بين التلاميذ ذوى صعوبات تعلم الرياضيات في جميع المراحل العمرية وأقرانهم في القدرة على التذكر قصير المدى، مهما اختلفت طريقة العرض أو الاستجابة لصالح التلاميذ العاديين، عدا القدرة على تذكر المهام من النوع السمعي.
- لا توجد فروق بين التلاميذ ذوى صعوبات تعلم الرياضيات وأقرانهم العاديين في التذكر من النوع السمعي، وكشفت الدراسة أنه يوجد لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم في القراءة والرياضيات عيوب خاصة في الترميز الصوتي للمثيرات مقارنة بالتلاميذ العاديين **(Siegal & Bruce,1984,p.209)**.

تعقيب على دراسات المحور الأول:

تناولت دراسات هذا المحور عملية معالجة المعلومات، وقد كشفت نتائجها عن أهم الخُلاصات الآتية:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين لصالح التلاميذ العاديين في معالجة المعلومات وسرعتها، كدراسة داس وآخرون **Das et al (1994)**، كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بينهما في الترميز الدلالي والسمعي، وسرعة معالجة المعلومات، وفي بُعد تخزين الذاكرة قصيرة المدى لصالح التلاميذ العاديين، كما في دراسة **Speece (1989)** وهاردي وآخرون **Hardy et al (1989)**. كذلك توجد فروق دالة إحصائيا بينهما في الدرجة الكلية للمعالجة الصوتية، والدلالات اللفظية لصالح العاديين، كما في دراسة الرشيدي (٢٠٠٢).

٢-كما كشفت الدراسات السابقة عن فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الذاكرة قصيرة المدى، كما في دراسة كل من: هنري **Henry (2001)** وداس وآخرون **Das et al (1994)** وكننجهام وإنجل **Cunningham & Engle (1994)**. وسوانسون **Swanson (1993)**. وسيجال وريان **Siegal & Rayan (1989)** وسيجال وبروس **Siegal & Bruce (1984)** وقد كشفت دراسة كورهونين **Korhonen (1995)** عن فروق دالة إحصائيا في سرعة معالجة المعلومات، وسعة الذاكرة قصيرة المدى بين التلاميذ العاديين على متغير العمر الزمني، إلا أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في ذلك بين ذوي صعوبات التعلم. كما أن القدرة على معالجة المعلومات تزداد بتطور البنية المعرفية وتطور نمو اللغة وفهمها كما أوضحت دراسة أكرمان **Ackerman (1990)**.

٣- أشارت دراسة سيجال وريان **Siegal & Rayan (1989)** أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في سعة تخزين الذاكرة قصيرة المدى للأحرف المتشابهة سمعيا، وللأحرف غير المتشابهة سمعيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم داخل كل مجموعة، لصالح التلاميذ العاديين، كذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات العاديين ومجموعات ذوى صعوبات التعلم على متغير العمر الزمني لصالح التلاميذ العاديين، وقد تضمنت تلك الدراسة عينة تراوحت أعمارها الزمنية ما بين ٩ سنوات و١٢ سنة، وهو المدى العمري لعينة الدراسة الحالية، باعتبار أنها تمثل تلاميذ الصفين الثالث والسادس الابتدائيين. أي بمعنى آخر، أن متغير العمر الزمني يلعب دورا مهما في الفروق بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في معالجة المعلومات لصالح العمر الزمني الأعلى، وهذا ما ستحاول الدراسة الحالية تعرفه من خلال علاقته بالمتغيرات الأخرى للدراسة الحالية، علما بأن الدراسة الحالية

ستتناول متغير الصف الدراسي، لتعرف مدى تأثيره في إيجاد فروق داخل مجموعتي الدراسة من التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم.

٤- هناك تأثير إيجابي للخبرات السابقة والبنية المعرفية على معالجة المعلومات كما في دراسة مور- برودس وآخرون **Muir-broaddus et al (1995)**. كما توجد علاقة بين الذاكرة العاملة والأسلوب المعرفي كما في دراسة رايدنك وآخرون **Riding et al (2003)**.

٥- استخدمت كل الدراسات السابقة المنهج الوصفي، كما أن مُعظم عينات تلك الدراسات تنتمي للمرحلة الابتدائية، باستثناء دراستي مور- برودس وآخرون **Muir-broaddus et al (1995)** ورايدنك وآخرون **Riding, et al. (2003)**، حيث كانت عينتها من المرحلة الثانوية، كما أن مُعظم تلك الدراسات عبارة عن دراسة فروق، باستثناء دراستي رايدنك وآخرون **Riding et al. (2003)**، وأكرمان **Ackerman (1990)**.

٦- تضمنت تلك الدراسات متغيرات عدة منها: الحالة التعليمية (عاديون، صعوبات) والعمر الزمني، الذاكرة قصيرة المدى، والبنية المعرفية، إلا أنها خلت من متغير الجنس، وهذا ما ستتناوله الدراسة الحالية بغية معرفة تأثيره وتفاعله مع المتغيرات الأخرى للدراسة في تحديد مستوى معالجة المعلومات.

ثانياً: دراسات تناولت المحور الثاني (مستوى معالجة المعلومات).

١- دراسة الزيات (١٩٨٥).

تحت دراسة بعنوان (أثر التكرار ومستويات تجهيز ومعالجة المعلومات على الحفظ والتذكر) استهدف الباحث بدراسته المذكورة ما يلي:

- مقارنة أثر التكرار بأثر مستوى معالجة وتجهيز المعلومات على عمليتي الحفظ والتذكر.
- تعرف العلاقة بين ترتيب عرض المُدخلات(قائمة الكلمات) ونمط المخرجات(الوحدات المُسترجعة).
- تعرف مدى تأثر معدل التذكر (الاسترجاع) بمستويات تجهيز ومعالجة المعلومات.
- تعرف بعض العوامل التي تؤثر على معدل الحفظ والتذكر مثل: مألوفية الكلمة – ترتيب العرض.
- تعرف أثر الاتساق في عملية الاسترجاع في ميل المفحوصين للتنظيم الذاتي للمخرجات.

وقد استخدمت الدراسة قائمة من الكلمات، مكونة من ثلاثين كلمة، تراوح عدد حروفها ما بين ثلاثة إلى ستة حروف، ولا ترتبط بأي محتوى دراسي سابق، ويمكن تقسيمها إلى عدة مجموعات تُشكل كل مجموعة فيما بينها نمطاً من العلاقات، ويتُرك للمفحوص اكتشافها، وقد لا توجد علاقة بينها، وتُمثل الكلمات ثلاثة مستويات من المعالجة على النحو التالي:

١- المستوى الأول من المعالجة، ويتمثل في تكرار عرض الكلمات على أفـراد هـذه المجموعـة، ويُطلب منهم عد حروف كل كلمة وكتابة العدد الصحيح.
٢- المستوى الثاني من المعالجة، حيث تُعرض الكلمات مرة واحدة، ويُطلب من أفراد هذا المـستوى تمييز ما إذا كانت كل كلمة من الكلمات المعروضة اسما أو صفة أو فعلا.
٣- المستوى الثالث من المعالجة، حيث تُعرض الكلمات مرة واحدة، ويُطلب من أفراد هذا المـستوى تمييز ما إذا كانت كل كلمة من الكلمات المعروضة يمكن أن تكون مع غيرها من باقي الكلمـات أي نمط من العلاقات التالية: علاقة طبيعية، علاقة مكانية، علاقة وظيفيـة، علاقـة تركيبيـة، علاقـة ارتباطية، أو علاقة أخرى يراها المفحوص.

وقد توصلت الدراسة المذكورة إلى وجود فروق ذات دلالـة إحـصائية فـي عـدد الوحـدات المسترجعة (الحفظ والتذكر) بين مستويات معالجة المعلومات الثلاثـة لـصالح المـستوى الأعمـق (المستوى الثالث) وأن التجهيز الأعمق للمادة ييسر التذكر أو الاسترجاع اللاحـق للمـادة المتعلمـة (الزيات، ١٩٨٥، ص ٦٨).

٢- دراسة دبوره وآخرون Deborah et al (2004).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الاختلافات بين ذوي ثنائيي العجز في القراءة والانتباه وكل مـن: ذوي صعوبات القراءة، ذوي صعوبات اللغة الشفهية، وذوي صعوبات الانتباه في المستوى السطحي لمعالجة المعلومات. وذلك من خلال فحص الفرضية الرئيسة التالية: يختلف أداء مجموعـة الأطفـال ممن صنفوا بثنائية العجز في القراءة والانتباه في مستوى وسرعة المعالجة السطحي للمعلومات عـن أداء المجموعات الأخرى في الدراسة.

تكونت عينة الدراسة من ١٨٨ طفلا من ذوي صعوبات الـتعلم بالمرحلـة الابتدائيـة، تراوحـت أعمارهم الزمنية ما بين ٧ سنوات إلى ١١سنة، وقد قُسموا إلى أربع مجموعات على النحو التالي:

- المجموعة الأولى، وقد ضمت أطفالا يعانون من ثنائيي العجز في القراءة والانتباه.
- المجموعة الثانية، وقد ضمت أطفالا يعانون من صعوبات في الانتباه فقط.
- المجموعة الثالثة، وقد ضمت ممن يعانون في اللغة الشفهية فقط.
- المجموعة الرابعة، وقد ضمت ممن يعانون من صعوبات في القراءة فقط.

واستخدمت الدراسة أدوات تقييم منها: اختبار فحص مشكلات الانتباه، واختبار فحـص كفـاءة قراءة الكلمة، واختباراً في اللغة، واختبارات إدراكية أخرى، بالإضافة إلى اختبـار تقيـيم المعالجـة السطحية للمعلومات. وقد كانت المجموعات الأربع تتمتع بمستوى ذكاء واحد، وقد حُددت نسبة الذكاء للمجموعة على مقياس Wechsler للأطفال الطبعة الثالثة، ١٩٩١.
وقد حُددت مهام أربع للمجموعات الأربع تمثلت في:

١- تعرف مجموعة من الكلمات من مجموعة قائمة كلمات، وفق زمن محدد لا يتجاوز ٤٥ ثانية لكل كلمة.

٢- تقييم معرفة المجموعات الأربع في تعرف بعض المفردات كالأعداد، والألوان، والأجسام.

٣- تكرار بعض الجمل حرفيا تزداد طولا وتعقيدا.

٤- قراءة مقطعين قصصيين صغيرين، ومن ثم إعادة روايتها بشكل شفهي.

وبتحليل استجابات المجموعات الأربع إحصائيا باستخدام تحليل التباين **ANOVA** واختبار **Tukey** فقد كشفت نتائج الدراسة عن الآتي:

١- أن المجموعات الأربع بلا استثناء تُعاني من بطء في معالجة المعلومات.

٢- أن ٦٨ % من الأطفال الـ١٨٨ يعانون من صعوبة في التسمية.

٣- هناك اختلافات بين المجموعة الأولى والثانية في تعرف الكلمة، في حين لم تختلف المجموعتان الثالثة والرابعة في هذه المهمة.

٤- أن المعالجة السطحية للغة الشفهية كانت أفضل من المعالجة السطحية للغة المكتوبة عند المجموعات كلها.

٥- أن مجموعة ثنائيي العجز كانت أقل المجموعات الأربع كفاءة في المستوى السطحي لمعالجة المعلومات **(Deborah et al, 2004,pp.451-455)**.

٣- دراسة سايلس وآخرون Cailies et al (2002).

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف عما إذا كانت هناك علاقة بين البنية المعرفية والقراءة، وقد افترض الباحث وجود علاقة بين البنية المعرفية، والزمن المستغرق في القراءة، ومستوى معالجة النص القرائي، وهذه العلاقة طردية؛ أي كلما كانت البنية المعرفية ثرية كان الفهم القرائي وسرعة القراءة أفضل.

وقد تكونت عينة الدراسة من ٥٤ طالباً، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات تبعاً لدرجاتهم على مقياس للبنية المعرفية، وهذه المجموعات هي:

- المجموعة الأولى وتتكون من ١٨ طالباً من ذوي بنية معرفية ثرية.
- المجموعة الثانية وتتكون من ١٨ طالباً من ذوي بنية معرفية متوسطة.
- المجموعة الثالثة وتتكون من ١٨ طالباً من ذوي بنية معرفية ضحلة.

وقام الباحث بإعطاء كل طالب اختباراً يتكون من ستة نصوص قرائية، تُقدم بواسطة الكمبيوتر حيث تقيس سرعة القراءة ومعالجة النص القرائي.

وقد أسفرت نتائج الدراسة بعد استخدام المعالجات الإحصائية لفرض الدراسة عن الآتي:

١- أن المجموعات الثلاث تختلف في سرعة القراءة والفهم القرائي، حيث كلما كانت البنية المعرفية أكثر ثراء، قل زمن القراءة وزادت درجة الفهم القرائي، وكان الزمن المستغرق في القراءة للتلاميذ ذوي البنية المعرفية الثرية أقل، في حين كان الزمن المستغرق في القراءة للتلاميذ ذوي البنية المعرفية الضحلة أطول من المجموعات الأخرى.

٢- كما أن أداء التلاميذ ذوي البنية الثرية على أسئلة الفهم القرائي كان الأفضل، ويليها التلاميذ ذوو البنية المعرفية المتوسطة، ثم التلاميذ ذوو البنية المعرفية الضحلة، أي أن البنية المعرفية تلعب دوراً مهما في القراءة **(in: Janes & David,2002, pp.449-253)**.

٤- دراسة يوجينج Yujing (1998).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة دور كل من البنية المعرفية والمحتوى المعرفي على أداء التلاميذ، ومستوى معالجتهم لنص قرائي. وقد تمثل أحد فروض الدراسة في أن التلاميذ ذوي البنية المعرفية المتماسكة والثرية سيكون أدائهم أفضل على المهمات من ذوي البنية المعرفية الضحلة.

وقد تكونت عينة الدراسة من ٥٨ تلميذاً وتلميذة بالصف الثاني الابتدائي، تتراوح أعمارهم ما بين سبع وثمان سنوات. وقام الباحث بتقسيم العينة إلى مجموعتين، حيث قدمت للمجموعة الأولى نص قرائي عن الديناصورات، واعتبرت هذه المجموعة ممن لديها معرفة سابقة عن النص بالخبراء، ثم طبق الباحث اختباراً يحتوي على النص الأصلي ثم يتبعه أسئلة (نص الديناصور) على المجموعتين. ولمعرفة مدى تمايز البنية المعرفية لدى التلاميذ قام الباحث بإعطاء كل تلميذ بطاقات عليها صور، وطُلب منه تصنيف هذه البطاقات إلى مجموعات، مع طرح سؤال عليه لمعرفة الأساس الذي اعتمد عليه في تصنيف كل مجموعة.

كما قام الباحث بإعطاء كل تلميذ ١٦ بطاقة تحتوي على صور للديناصورات التي ذكرت بالنص، وطُلب منهم تنظيم هذه الديناصورات، حيث كان هناك نوعان رئيسان، وتحت كل منهما نوعان فرعيان من الديناصورات. وأخيراً طرح الباحث أسئلة لفظية على التلاميذ لقياس قدرتهم على إدراك العلاقات بين المفاهيم وتصنيفها.

وقد أشارت النتائج إلى:

١- أن البنية المعرفية ومحتوى المهمة يؤثران على أداء التلاميذ على المهمة، وذلك من خلال مقارنة إجابة التلميذ (الأداء) بأساس التصنيف الذي استخدمه (البنية المعرفية).

٢- كما وجد أيضا أن المجموعة التي قدم لها النص مُسبقا وبشكل واضح والتي عرفت بأنها مجموعة الخبراء، كان أداؤها أفضل من المجموعة الأخرى. وهذا يعني أن البنية المعرفية ومدى تمايزها وتنظيمها لها تأثير على أداء التلاميذ وقدرتهم على معالجة المعلومات **(Yujing,1998,pp.285-290)**.

٥- دراسة بويل Boyle (1996).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة آثار تنظيم التذكر باستخدام استراتيجية خرائط المعرفة، وبدون مصاحبة استراتيجيات أخرى، مثل التلخيص أو الرصد الذاتي على الفهم القرائي عند المستوى السطحي والمستوى المتوسط من معالجة المعلومات، والمتمثل في الفهم الحرفي والاستنتاجي لدى التلاميذ بالمرحلة المتوسطة من ذوي صعوبات الفهم القرائي ممن اكتسبوا مهارات فك الرموز الضرورية للقراءة بطلاقة، والتالي زيادة قدرة تركيز الذاكرة العاملة لديهم على فهم ما يقرؤونه.

تكونت عينة الدراسة من ٣٠ تلميذا، قُسموا إلى مجموعتين، تجريبية وضابطة، وتتكون كل مجموعة من ١٥ تلميذا من ذوي صعوبات الفهم القرائي. وقد دُربت المجموعة التجريبية على الاستقلالية في القراءة ثم استدعاء المعلومات، بحيث يقوم التلميذ بعمل خريطة معرفية كما قرأ، في حين لم تتلق المجموعة الضابطة ذلك التدريب.

وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة عدداً من المقاييس، كما تم طبق استراتيجية أسماها **TAVEL**. وبالمقارنة بين المجموعتين، أسفرت نتائج الدراسة أن التلاميذ الذين دُربوا على استراتيجية رسم الخرائط المعرفية زادت معرفتهم الاستدلالية والموضوعية بنصوص القراءة القصيرة، وحققوا تقدماً حقيقياً على مستوى الفهم الحرفي والاستنتاجي **(Boyle, 1996 ,pp. 87-90)**.

٦- دراسة ستانوفتش وسيجيل Stanovish & Siegel (1994).

هدفت هذه الدراسة إلى قياس الفروق في التشفير الصوتي، وتجهيز الجملة بين مجموعة من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، ومجموعة أخرى من التلاميذ العاديين. تكونت عينة الدراسة من ١٩٧ تلميذاً، تراوحت أعمارهم من ٧ سنوات إلى ١٦ سنة، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات فرعية طبقاً للتباعد بين الذكاء والتحصيل، وذلك على النحو الآتي:

- المجموعة الأولى: مجموعة التلاميذ العاديين: وهي مجموعة لا تُظهر تباعداً بين ذكائهم وتحصيلهم في القراءة، حيث كان مستوى تحصيلهم أكبر من ٣٠ نقطة، ومتوسط ذكائهم أكبر من ٩٠.
- المجموعة الثانية: مجموعة التلاميذ ذوى الصعوبات في القراءة، وهي مجموعة تُظهر تباعداً دالا بين ذكائهم وتحصيلهم في القراءة، حيث كان مستوى تحصيلهم أقل من ٢٥ نقطة، ومتوسط ذكائهم أكبر من ٩٠، وقد بلغ متوسط التباعد (٢٥,٥) نقطة.
- المجموعة الثالثة: مجموعة التلاميذ ذوى الصعوبات في القراءة، ولا تُظهر تباعداً بين ذكائهم وتحصيلهم في القراءة، حيث كان متوسط تحصيلهم أكبر من ٢٥ نقطة، ومتوسط ذكائهم أقل من ٩٠، حيث بلغ متوسط التناقص (٠,٥).

ولقياس تجهز الجملة فقد استخدم اختبار الإغلاق النحوي أحد الاختبارات الفرعية من بطارية الينوى النفس–لغوية لـكيرك، مكارثي وكيرك، **McCarthy an Kirk, Kirk (1986)** ، وفي هذا

الاختبار تُعرض (٣٣) جملة تلو الأخرى، كل جملة مقترنة بصورة، ويُطلب من المفحوص إكمال الجملة بالكلمة المناسبة.

أما في قياس مهمة تصحيح الجملة، يستمع المفحوص إلى ٢١ جملة متدرجة في الصعوبة، ثم يطلب منه تصحيح الخطأ في كل جملة شاذة.

أما مهمة الإغلاق الشفوي، فإن الفاحص يقرأ ١٥ جملة، وكل جملة منها بها كلمة مفقودة، وبعد أن يستمع إليها المفحوص يُطلب منه إعطاء الكلمة المفقودة التي تناسب سياق الجملة من الناحية النحوية والمعنى.

وبعد معالجة البيانات إحصائيا فقد كشفت الدراسة عن أهم النتائج الآتية:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في دقة الأداء على اختيارات تعرف الكلمة لصالح العاديين.

٢- بالنسبة للتجهيز والمعالجة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في زمن كمون التجهيز الصوتي.

٣- أما بالنسبة لتجهيز الجملة، فقد استغرق ذوو صعوبات التعلم زمنا أكبر في معالجة الجملة من الوقت الذي استغرقه التلاميذ العاديون **(Stanovish &Siegel,1994,pp.25-29)**.

٧- دراسة وليامز Williams (1993).

هدفت هذه الدراسة إلى قياس الفروق بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم (صغار، كبار) والتلاميذ العاديين في القدرة على مستويات معالجة المعلومات، وذلك من خلال تحديد موضوع النصوص الروائية، والقدرة على التلخيص والتنبؤ. تكونت عينة الدراسة فيها من مجموعتين فرعيتين من التلاميذ ذوى صعوبات التعلم (صغار، كبار)، ومجموعة من التلاميذ العاديين، وقد كان عدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الكبار عشرة تلاميذ، بلغ متوسط عمرهم الزمني ١٣ سنة و ٨ أشهر، وعدد التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الصغار١٠ تلاميذ، متوسط عمرهم الزمني ١١ سنة و٤ أشهر، ومجموعة من العاديين تتكون من١٠ تلاميذ، متوسط عمرهم الزمني ١٣ سنة و٧ أشهر.

استُخدمت قصة تتكون من (٣٥٠٠) كلمة، تم تقسيمها إلى ثلاثة أجزاء متساوية في عدد الكلمات تقريبا، وقد أُعطيت التعليمات إلى كل تلميذ من عينة الدراسة بما هو مطلوب منه. ولقد اتخذت الدراسة من تقديرات المتغيرات الفرعية الثلاثة مقياسا لقدرة الفرد على تحقيق مستوى المعالجة، وذلك من خلال تحديد موضوع النص.

وباستخدام تحليل التباين توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم (الكبار-الصغار) والتلاميذ العاديين في عدد الأفكار التي يتضمنها التلخيص لصالح العاديين.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الكبار والصغار في عدد الأفكار التي يتضمنها التلخيص.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات الدراسة الثلاث في دقة التنبؤ بما سيأتي لاحقاً.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين عدد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الكبار، وعدد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم الصغار مقارنة بعدد التلاميذ العاديين في عدد الجمل التي تمثل موضوع النص لصالح التلاميذ العاديين، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوى الصعوبات الكبار والصغار في هذا الجانب.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين التلاميذ ذوي الصعوبات الكبار والتلاميذ العاديين، وعند مستوى (٠,٠٥) بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم الصغار والعاديين في دقة الوعي بالموضوع لصالح التلاميذ العاديين في كل مقارنة.
- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين الصغار والكبار من ذوى صعوبات التعلم في دقة الوعي بالموضوع لصالح الأطفال الصغار **(Williams,1993,pp.632-636)**.

٨- دراسة شانج وآخرون Chang et al (1993).

هدفت هذه الدراسة إلى بحث الفروق بين الأطفال ذوى صعوبات التعلم والأطفال العاديين في عدد من مستويات المعالجة للمعلومات، وذلك من خلال عمليات فهم النص المتمثلة في: التشفير الصوتي، تعرف الكلمة وقراءة المفردة، ذاكرة الكلمات، تعرف الموضوع، وفهم النص عامة.

وقد تكونت عينة الدراسة من ٥٨ تلميذا، ٣٦ منهم من ذوى صعوبات التعلم، حيث يوجد لديهم تباعد بين ذكائهم وتحصيلهم في القراءة، وذلك كما يقاس باختبارات التمكن في القراءة **Reading Mastery Tests** ، و٤٩ تلميذا من العاديين يقعون في الصفوف الخامس إلى التاسع، وقد بلغ متوسط العمر الزمني لأفراد عينة ذوى صعوبات التعلم ١٢ سنة و٩ أشهر، ومتوسط العمر الزمني لأفراد عينة العاديين ١٢ سنة، و٤ أشهر.

ولقياس الفروق بين ذوى صعوبات التعلم والعاديين في متغيرات الدراسة فقد استخدام اختبار الفهم القرائي، واختبار ستانفورد للقراءة **Vocabulary Stanford Reading**، واختبار تعرف الكلمة **Word Identification**، واختبار بيابودى لصور المفردات **Vocabulary** Test **Peabody Picture** إعداد دن ودن **Dunn and Dunn** (١٩٨١)، واختبار تذكر الكلمات من بطارية وودكوك وجونسون **Woodcock and Johnson (1989)**، وفيه يطلب من المفحوص أن يختار من بين منظومتين للأحرف لهما النطق نفسه، ومنظومة الأحرف التي تكون كلمة حقيقة مثل **(Turn-Tirn)** ومهام التلفظ لقياس التشفير الصوتي.

وباستخدام أسلوب تحليل التباين توصلت الدراسة إلى أهم النتائج الآتية:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في دقة الاستجابة بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في فهم النص، تعرف الكلمة، قراءة المفردة، التجهيز الصوتي، التشفير الأورثوجرافى، وتعرف موضوع النص لصالح التلاميذ العاديين.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية في دقة الاستجابة بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم، والتلاميذ العاديين في تذكر المفردات اللغوية لصالح العاديين **(Chang et al,1993,pp.231-132)**.

٩- دراسة لينز وهوغس Lenz & Hughes (1990).

هدفت هذه الدراسة إلى بحث أثر التدريب على استراتيجية تعرف الكلمة **Word Identification Strategy** على عدد الأخطاء الخاصة بتعرف الكلمة أثناء القراءة الشفهية – تنمية دقة تعرف الكلمة – وما إذا كان التدريب على الاستراتيجية أيضا سيؤدي إلى تنمية مستوى معالجة المعلومات من خلال الفهم الكلي للنصوص المقروءة أم لا ؟

تكونت عينة الدراسة من ١٢ تلميذاً، تراوحت أعمارهم من ١٣ إلى ١٥ سنة من ذوى صعوبات التعلم من تلاميذ الصف السابع والثامن والتاسع، تم تصنيفهم على أنهم من ذوى صعوبات التعلم.

وقبل التدريب على الاستراتيجية أجري قياس قبلي بتطبيق ثلاثة اختبارات في القراءة الشفهية، وقد دُرِّب التلاميذ على الاستراتيجية حتى فهمها وتطبيقها من خلال التدريب على عدة نصوص متدرجة في صعوبة محتواها، وطُبق القياس البعدي من خلال ثلاثة أنواع من النصوص على النحو التالي: نص في مستوى التلاميذ القرائي، نص في مستوى الصف القرائي للتلاميذ، ونص من كتاب العلوم الصفي.

ولتقدير التحسن في تعرف الكلمة والفهم الكلي للنص فقد استخدمت الاختبارات الآتية:

١- اختبار قياس تعرف الكلمة أثناء القراءة لنص في مستوى القدرة.

٢- اختبار قياس تعرف الكلمة أثناء القراءة لنص في مستوى الصف.

٣- اختبار قياس الفهم لنص في مستوى القدرة.

٤- اختبار قياس الفهم لنص في مستوى الصف.

٥- اختبار قياس تعرف الكلمة لنص من كتاب العلوم المدرسي.

وبمقارنة النسبة المئوية لعدد الأخطاء التي ارتكبها أفراد العينة قبل وبعد التدريب على الاستراتجية كشفت الدراسة عن أهم النتائج الآتية:

– تناقصت أخطاء تعرف الكلمة أثناء القراءة في اختبار تعرف الكلمة في النص الذي في مستوى القدرة بعد التدريب على الاستراتيجية، حيث وصل جميع أفراد العينة إلى نسبة التمكن في تعرف الكلمة بنسبة وصلت إلى ٩٩% بعد التدريب.

– تناقصت أخطاء تعرف الكلمة أثناء القراءة في اختبار تعرف الكلمة في النص الذي في مستوى الصف بعد التدريب على الاستراتيجية، حيث وصل جميع أفراد العينة إلى نسبة التمكن في تعرف الكلمة (٩٩%) بعد التدريب.

– تراوح متوسط درجات الفهم بالنسبة للأداء على اختبار الفهم في النص في مستوى القدرة من ٥٠% إلى ١٠٠% بمتوسط قدره ٨٣,١٣%، وفي مستوى الصف ٨٠% بمتوسط قدره ٣٨,٧٢%، وقد حافظ التلاميذ على النسبة بعد انتهاء التدريب بخمسة أسابيع **(Lenz & Hughes,1990,p.152)**.

١٠– دراسة روتمان، وروز Roottman & Ross (1990).

هدفت هذه الدراسة إلى تنمية القدرة على المستوى المتوسط من معالجة المعلومات، والمتمثل في تنمية مهارات الفهم الاستنتاجي، استخلاص الفكرة الرئيسة للنص، والقدرة على التلخيص واستخدام المعلومات السابقة، وذلك باستخدام الاستراتيجيات غير الرسمية بعد المعرفية **Informed Strategies Metacognitive (ISL).**

تكونت عينة الدراسة من ١٨ طفلا من الأطفال ذوى صعوبات التعلم، وذلك من خلال أدائهم على بطارية اختبارات تضمنت استبيانات مقابلات شخصية مع الأطفال وآبائهم، اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل (١٩٧٤)، اختبار بندر جشطلت، اختبار المدرسة التحصيلي، اختبار مدى الأرقام السمعي – البصري، بطارية كوفمان لتقيم الأطفال، جمل إملاء، ومقياس بورك لتقدير السلوك على أن يكون هؤلاء الأطفال في النهاية من ذوى الذكاء العادي على الأقل، وأن التباعد عندهم بين التحصيل والذكاء بما يعادل سنتين دراسيتين، علماً بأن متوسط أعمارهم الزمنية كانت ٨ سنوات و٧ أشهر.

وقد تم تقييم أداء الأطفال ذوى صعوبات التعلم من خلال ١٥ نصاً مكتوباً، و١٣ نصاً مسموعاً، لكل نص متبوع بأربعة أسئلة مفتوحة **Opened** وثلاثة أسئلة لقياس الجوانب المراد تنميتها في النصوص المقروءة يقوم الطفل بقراءتها شفويا، ثم يقوم الفاحص بقراءة السؤال، ويجيب الطفل على السؤال في جهاز التسجيل.

وقد تم تقييم الإجابات من قبل اثنين من المقدرين، هذا بالإضافة إلى استخدام مقياس الكفاءة المدركة لدى الأطفال **Perceived Competence For Children** إعداد هارتل **Hartel (1982)**، ومهمة تقدير الاستراتيجية **Strategy Rating Task** إعداد باريز وجاكوبس **Paris and Jacobs (1984)**، ومؤشر الوعي القرائي **The Indesx of reading awareness** إعداد باريز وجاكوبس **(1984)**، وقد استمرت فترة العلاج ١١ أسبوعاً، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

١– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) في القدرة على استخلاص الفكرة الرئيسة بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في القدرة على الاستنتاج بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي.
٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في القدرة على استخدام المعلومات السابقة بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي.
٤-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي والقياس البعدي في القدرة علـى التلخـيص **(Roottman & Ross,1990,p.270)**.

١١- دراسة البرت Elbert (1989).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفروق في مستويات معالجة المعلومات بين التلاميـذ العـاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. تكونت عينة الدراسة من ١٤٨ تلميذا وتلميذة، (٧٠ تلميذا عاديا، و٧٨ تلميذا من ذوي صعوبات التعلم) وقد تراوحت أعمارهم مـا بـين ٩ سـنوات و٩ سنوات و ١١ شهرا، وذلك من خلال ترميز مجموعة من الكلمات وتعرفها.

اشتملت الدراسة على أداة من إعداد الباحث، وهي قائمة من الكلمـات، وقـد عُرضـت علـى المجموعتين من التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم قائمة من الكلمات، وقد طُلب من كل مجموعة القيام بترميز تلك الكلمات لتعرفها فيما بعد، وبعد المقارنة بين المجموعتين فـي مـستويات المعالجة، فقد كشفت نتائج الدراسة عن الآتي:
- توجد فروق دالة إحصائياً بين العاديين وذوي صعوبات التعلم في مستويات المعالجة للمعلومـات، واتضح ذلك من خلال مرحلة ترميز الكلمات وتعرفها، وذلك لصالح التلاميذ العاديين.
- إن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يحتاجون إلى زمن أطول في الاستجابة أو البحث فـي الـذاكرة للترميز ومن ثم التعرف **(in: Deborah, at al, 2004,p.458)**.

تعقيب على دراسات المحور الثاني:

بناء على ما سبق عرضه من دراسات المحور الثاني يمكن استنتاج ما يلي:
١- على الرغم مما أشارت إليه بعض الدراسات من علاقة بين إمكانية استرجاع الكلمـات المنتقـاة وعدد مرات تكرارها، إلا أن التكرار ليس سبباً كافياً للتذكر الأفضل، بل معالجـة الـشخص للمـادة المتعلمة وكيفية استقباله للمعلومات ومعالجتها تشكل أهمية كبرى في فاعلية التذكر والاستدعاء اللاحق للمعلومات، وأن استمرارية أو ديمومة التعلم وفاعليته المطلقة تعتمدان بصورة كبيرة علـى نوعيـة ومستوى معالجة المادة موضع المعالجة، وأن المعالجة الأعمق للمـادة المتعلمـة ييـسر التـذكر أو الاسترجاع اللاحق للمادة المتعلمة كما في دراسة كل من: فتحي الزيات (١٩٨٥)، وسايلس وآخـرون

Cailies et al (2002) ويوجينج **Yujing (1998)** وبويل **Boyle (1996)** ولينز وهوغس **Lenz (1990) & Hughes** وروتمان، وروز **Roottman & Ross (1990)**.

٢- هناك فروق دالة إحصائيا في مستويات معالجة المعلومات بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك لصالح التلاميذ العاديين، كما أكدته دراسة كل من: ستانوفتش وسيجيل **(1994)** Stanovich **and Siegel**، ووليامز **Williams (1993)**، وشانج وآخرون **Chang et al (1993)** وإلبرت **Elbert (1989)**. كما كشفت دراسة بويل **Boyle (1996)** عن علاقة ارتباطية بين كل من صعوبات تعرف الكلمة والفهم القرائي من جهة، ومستوى المعالجة الفونيمي من جهة أخرى. كما أن ذوي صعوبات التعلم يستغرقون زمنا أطول في معالجة الجملة من الوقت الذي يستغرقه التلاميذ العاديون، كما أشارت إلى ذلك دراسة ستانوفتش وسيجيل **Stanovish and Siegel (1994)**.

٣- ففي الوقت التي أشارت فيه نتائج بعض دراسات المحور الأول عن فروق دالة إحصائيا في معالجة المعلومات بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك لصالح التلاميذ العاديين، فقد أشارت دراسة ستانوفتش وسيجيل **Stanovish and Siegel (1994)** بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في زمن كمون التجهيز الصوتي.

كما أشارت دراسة وليامز **Williams (1993)** بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوى صعوبات التعلم الكبار والصغار في عدد الأفكار التي يتضمنها التلخيص، وفي دقة التنبؤ بما سيأتي لاحقا، وفي تحديد موضوع النص. أما بالنسبة للوعي بالموضوع فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الصغار والكبار من ذوى صعوبات التعلم في دقة الوعي بالموضوع لصالح الأطفال الصغار ذوى صعوبات التعلم. وتلك النتيجة لا شك أنها تبدو غير منطقية باعتبار أنها جاءت لصالح الأطفال الأصغر سنا، إلا أنها تكشف أيضا أن آثار الصعوبة تزداد سوءا إذا لم تُعالج.

٤- توجد علاقة بين البنية المعرفية ومستوى معالجة المعلومات كما في دراسة كل من: سايلس وآخرون **Cailies et al (2002)** ويوجينج **Yujing (1998)** وبويل **Boyle (1996)** ولينز وهوغس **Lenz & Hughes (1990)** وروتمان، وروز **Roottman & Ross (1990)**.

٥- تنوعت طرق وأساليب قياس مستوى معالجة المعلومات في دراسات المحور الثاني، إلا أن مُعظمها استخدمت النصوص القرائية لقياس مستويات المعالجة لدى المفحوصين، باستثناء ثلاث دراسات فقط استخدمت قائمة من الكلمات والصفات لقياس مستويات المعالجة لدى المفحوصين، وتلك الدراسات هي: دراسة فتحي الزيات (١٩٨٥)، وإلبرت **Elbert (1989)** في حين استخدمت دراسة ستانوفتش وسيجيل **Stanovish and Siegel (1994)** قائمة من الجمل لقياس مستويات المعالجة، وبذلك تتفق الدراسة الحالية ومُعظم تلك الدراسات في توجهها نحو قياس مستوى المعالجة، حيث اعتمدت النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في قياس مستويات معالجة المعلومات لدى عينة الدراسة.

ثالثاً: دراسات تتمحور حول المحور الثالث (الفهم القرائي):

١- دراسة شملوه (٢٠٠٤).

هدفت هذه الدراسة إلى قياس فعالية برنامج تدريس علاجي باستخدام الخريطة المعرفية في تنمية الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف الخامس الابتدائي في مملكة البحرين. وبناء على هدف الدراسة افترضت الباحثة الفرض التالي: يؤدي تطبيق برنامج التدريس العلاجي باستخدام استراتيجية الخريطة المعرفية إلى تنمية مهارات الفهم القرائي (استنتاج العنوان، استنتاج الأفكار الرئيسة والثانوية، والربط بين الأفكار) لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف الخامس الابتدائي.

للتحقق من صحة الفرض السابق تم إعداد برنامج تدريس علاجي يعتمد على استخدام استراتيجية الخريطة المعرفية لتلميذات الصف الخامس الابتدائي واللاتي يعانين من صعوبات في القراءة.

واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتم تقسيم العينة إلي مجموعتين (تجريبية، وضابطة) متكافئتين في الذكاء، العمر الزمني، الاختبار التحصيلي، المهارات المسبقة، والدرجة الكلية للاختبار القبلي، حيث تم تدريب المجموعة التجريبية على الأنشطة والمهارات المتضمنة للبرنامج العلاجي، بينما لم تتلق المجموعة الضابطة أي تدريب، وقد استغرقت مدة التدريب ١٤ حصة دراسية بواقع ٣ حصص في الأسبوع، مدة كل حصة ٤٥ دقيقة.

واستخدم في الدراسة مجموعة أدوات على النحو التالي: اختبار تحصيلي في القراءة الصامتة، اختبار مهارات الفهم القرائي، وله صورتان متكافئتان (أ، ب)، اختبار المهارات المسبقة للفهم القرائي، بالإضافة إلى برنامج تدريس علاجي باستخدام استراتيجية الخريطة المعرفية.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن الآتي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ بين التطبيق القبلي والبعدي لدى تلميذات المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية، وعلى الدرجات الفرعية لمهارات الفهم القرائي، وذلك لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط الكسب (الفرق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي) عند مستوى (٠,٠٠١) لمهارات الفهم القرائي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية (شملوه، ٢٠٠٤، ص ص٦٣-٧٤).

٢- دراسة السليمان (٢٠٠١).

هدفت الدراسة المذكورة إلى التحقق من أثر استخدام برنامج القراءة واستراتيجيات التفكير الذي قدمه باريس (١٩٨٩) والقائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات التعلم، في الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين.

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وبلغت عينتها (٢٣) تلميذة تم تقسيمهن إلى مجموعتين (عينة تجريبية تشتمل على ١٢ تلميذة، وعينة ضابطة تشتمل على ١١ تلميذة)، وقد تراوحت أعمارهن ما بين (١١ ــ ١٢,٥) وقد استغرقت مدة التطبيق أربعة أسابيع قدم من خلالها البرنامج. وقد استخدمت الدراسة الحالية الأدوات التالية: اختبار المهارات السابقة لمهارة الفهم القرائي، اختبار تحصيلي في القراءة الصامتة للصف السادس الابتدائي، اختبار مهارة الفهم القرائي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة القبلي والبعدي، مقياس مهارات الوعي القرائي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة الذي قدمه باريس (١٩٨٩). وقد أسفرت النتائج عن ما يلي:

١- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات المجموعة التجريبية، وذلك في الدرجة الكلية، وفي كل استراتيجية من استراتيجيات ما وراء المعرفة التالية: التنبؤ، المعاني الرئيسة، المعاني الضمنية، والفكرة الرئيسة والتلخيص وذلك لصالح التطبيق البعدي، بينما لا توجد فرق بين التطبيقين القبلي والبعدي في استراتيجية التقييم لدى المجموعة التجريبية.

٢- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) بين التطبيقين القبلي والبعدي في المقياس القرائي لدى تلميذات المجموعة التجريبية، وذلك في الدرجة الكلية وفي المهارات التالية: التخطيط، التنظيم، والمعرفة المشروطة وذلك لصالح التطبيق البعدي، بينما لا يوجد فرق بين التطبيقين القبلي والبعدي في مهارة التقييم لدى المجموعة التجريبية.

٣- عدم ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين البعدي والمتابعة لدى تلميذات المجموعة التجريبية في استخدام الاستراتيجيات التالية: التقييم، المعاني الرئيسة، الفكرة الرئيسة، والتلخيص في اختبار الفهم القرائي فيما عدا استراتيجيتي التنبؤ والمعنى الضمني، حيث ظهرت دلالة ذلك إحصائياً لصالح الأداء البعدي، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين البعدي والمتابعة في مقياس مهارات الوعي القرائي التالية: التقييم والتنظيم والمعرفة المشروطة، وفي الدرجة الكلية لمقياس الوعي القرائي بينما ظهرت دلالة ذلك عند مستوى (٠,٠٠١) في مهارة التخطيط، وذلك لصالح الأداء البعدي (السليمان، ٢٠٠١، ص ص ٤٥-٥٤).

٣- دراسة البوسميط (٢٠٠١).

تناولت هذه الدراسة أثر استخدام استراتيجية التدريس المباشر في تنمية مهارة التسلسل، كإحدى مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات ذوات صعوبات التعلم في الصف الرابع الابتدائي بمملكة البحرين. وقد استخدم المنهج التجريبي لتعرف تأثير المتغير المستقل وهو: برنامج التدريس العلاجي الذي درست من خلاله مهارة التسلسل بطريقة التدريس المباشر، على المتغير التابع وهو إتقان مهارة التسلسل (تتابع الأحداث أو تتابع الخطوات) بعد تطبيق البرنامج. وقد استخدمت الدراسة الأدوات التالية: اختبار مهارات الفهم القرائي المتطلبة لمهارة التسلسل، اختبار مهارة التسلسل في الفهم القرائي، وبرنامج التدريس العلاجي.

تم تطبيق برنامج التدريس العلاجي لمهارة التسلسل في الفهم القرائي على عينة مكونة من (٨) تلميذات في الصف الرابع الابتدائي في النصف الثاني من العام الدراسي ٩٩-٢٠٠٠م، وقد تراوحت أعمارهن من ٩ إلى ١١ سنة، وقد استغرق التطبيق ستة أسابيع، قدمت خلالها مادة متنوعة ومتدرجة في الصعوبة مع الأخذ بعين الاعتبار مبادئ التدريس العلاجي، هذا بالإضافة إلى التقويم القبلي ومن ثم إجراء التقويم البعدي لمعرفة أثر البرنامج العلاجي.

وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٠١) في نمو مهارة التسلسل لدى المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية.
- تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٠٤) بين التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارة التسلسل في الفهم القرائي لدى أفراد المجموعة التجريبية وذلك لصالح التطبيق البعدي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارة التسلسل في الفهم القرائي وذلك لدى أفراد المجموعة الضابطة (البوسميط،٢٠٠١، ص ص ٨٠-٩٥).

٤- دراسة الرويعي (٢٠٠٠).

هدفت هذه الدراسة إلى البحث في العلاقة بين الفهم القرائي والذاكرة العاملة عند التلميذات ذوات صعوبات الفهم القرائي مقارنة بالتلميذات العاديات، متفحصة العلاقة بين الذاكرة العاملة والمفردات، ومتغيرات العمليات ما وراء المعرفية والفهم القرائي عند التلميذات ذوات صعوبات الفهم القرائي والتلميذات العاديات، وهل هذه العلاقة نتيجة للنظام التنفيذي العام المتمثل في عمليات واستراتيجيات ما وراء المعرفة أم للمفردات ؟

تكونت عينة الدراسة من ١٦٢ تلميذة من تلميذات الصفين الخامس والسادس الابتدائيين، بواقع ٦١ تلميذة من العاديات، و٦٥ تلميذة من ذوات صعوبات الفهم القرائي من تلميذات بعض المدارس الابتدائية بمملكة البحرين. استخدمت الدراسة أربع أدوات تمثلت في: اختبار المفردات، اختبار الفهم القرائي، واختبار تذكر الكلمة لقياس الذاكرة العاملة، واستبيان العمليات ما وراء المعرفية.

وقد جاءت نتائج الدراسة على النحو التالي:

١- توجد فروق دالة إحصائيا بين التلميذات العاديات والتلميذات ذوات صعوبات الفهم القرائي في كل من الفهم القرائي، والمفردات، والذاكرة العاملة المتمثلة في الكلمات الأقل والأكثر شيوعا، ومتغيرات العمليات ما وراء المعرفية (الاستراتيجية، خصائص الشخص، والمهمة المطلوبة) لصالح التلميذات العاديات.

٢- عند ضبط الذكاء كمتغير مصاحب، تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين التلميذات العاديات والتلميذات ذوات صعوبات الفهم القرائي وذلك لصالح العاديات في الفهم القرائي، والمفردات، واستدعاء الكلمات الأقل شيوعا، ومتغير الاستراتيجية من العمليات ما وراء المعرفية.

٣- لا توجد فروق دلالة إحصائية بين معاملات الارتباط الأساسية والارتباك الجزئي بين الفهم القرائي والذاكرة العاملة بتحديد المفردات (معرفة الكلمة) عند التلميذات العاديات وذوات صعوبات الفهم القرائي.

٤- يوجد ارتباط جزئي بين الفهم القرائي والذاكرة العاملة عند التلميذات العاديات والتلميذات ذوات صعوبات الفهم القرائي بتحديد أو عزل متغيرات العمليات ما وراء المعرفية.

٥- إن أكثر المتغيرات قدرة على التنبؤ بالفهم القرائي لدى تلميذات العينة الكلية هي المفردات، ومن ثم الكلمات الأقل شيوعا، ويليها متغير خصائص الشخص من العمليات ما وراء المعرفية، أما بالنسبة للتلميذات العاديات فقد برز متغير الاستراتيجية كمتغير وحيد للتنبؤ بدرجة التلميذات في الفهم، وبرز متغير الكلمات الأقل شيوعا من مهمة الذاكرة العاملة كمتغير وحيد أيضا للتنبؤ بدرجة الفهم للتلميذات ذوات صعوبات الفهم القرائي (الرويعي، ٢٠٠٠، ص ص ٧١-٧٦).

٥- دراسة الحلواني (١٩٩٤).

هدفت هذه الدراسة إلى فحص مدى تأثير مستويين من مستويات الفهم القرائي، هما: المستوى الفونيمي المرتبط بالخصائص الصوتية للكلمات، والمستوى المرتبط بفهم معنى الكلمة واستخدامها على أداء الذاكرة عند أربع مجموعات من تلاميذ المرحلة الابتدائية على النحو التالي:

- المجموعة الأولى: وتتكون من ٢٥ تلميذاً عادياً.
- المجموعة الثانية: وتتكون من ٥٠ تلميذاً من ذوي صعوبات التعلم.
- المجموعة الثالثة: وتتكون من ٢٥ تلميذاً من المضطربين انفعالياً.
- المجموعة الرابعة: وتتكون من ٢٥ طالباً من ذوي التخلف العقلي البسيط.

وقام الباحث بتصميم برنامج كمبيوتر يمكن من خلاله اختبار الطلاب في المستويين الفونيمي وفهم المعاني.

وقد أوضحت نتائج التحليل الإحصائي عن النتائج التالية:

١- تُوجد فروق دالة إحصائياً بين العاديين وجميع المجموعات الثلاث في مستوى فهم المعاني لصالح العاديين.

٢- تُوجد فروق دالة إحصائياً في المستوى الفونيمي بين العاديين ومجموعتي ذوي صعوبات التعلم والتخلف العقلي البسيط لصالح العاديين.

٣- كذلك أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين ذوي صعوبات التعلم والمضطربين انفعالياً في المستوى الفونيمي، ولكن كانت هناك فروق بينهم في مستوى فهم الكلمات لصالح المضطربين انفعالياً (في: الحلواني، ١٩٩٧، ص٦٥).

٦- دراسة نصر (١٩٩٢).

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أهم محددات القراءة الصامتة والمتغيرات التي تؤثر فيها، وذلك من خلال فحص معدل السرعة في القراءة الصامتة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٩٥) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

وقد طبقت الدراسة المنهج الوصفي للإجابة على تساؤلاتها، وذلك من خلال مجموعة من النصوص المقروءة.

وبعد المعالجات الإحصائية لاستجابات عينة الدراسة فقد كشفت نتائجها عن:

- أن معدلات الفهم أثناء القراءة السريعة تتأثر بعوامل الجنس، ونظام التعليم، ومستوى صعوبة المادة

المقروءة، وأن البنات يتفوقن في مستوى الاستيعاب عن البنين أثناء القراءة السريعة.

- أن معدل سرعة القراءة يزداد بزيادة سهولة النص المقروء، وأن معدل سرعة القراءة يتأثر بشكل النص، حيث تزداد سرعة قراءته إذا ما وُضع في سطور قصيرة تشتمل على مسافات إضافية.

- أن معدل سرعة القراءة يتأثر بمستوى التحصيل اللغوي للتلاميذ، وأن التلاميذ سريعي القراءة للنص السهل يكون معدل سرعتهم للنص الأكثر صعوبة أكبر أيضاً من أقرانهم (في: السليمان، ٢٠٠١، ص ٥٢).

٧- دراسة جوزف وآخرون joseph et al (2003).

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر استخدام استراتيجيات الترابط للنصوص القرائية بشكل فاعل في تحسين الفهم القرائي لذوي صعوبات الفهم القرائي. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين رئيستين من الطلاب، المجموعة الأولى تضم طلاباً ضعافا في القراءة، والمجموعة الثانية تضم طلاباً يعانون من صعوبات في القراءة مصحوبين بحالة من القلق. وقد قُسمت المجموعتان من الطلاب إلى

مجموعات صغيرة وفقاً لمستوى قدراتهم القرائية، وأسلوب التعلم المفضل لديهم، ومستوى ذكائهم، وقدرتهم على العمل مع الآخر.

وقد خُصصت لكل مجموعة نص مقالي بعد الانتهاء من تدريبها على مهارات الترابط، وطُلب منها أن تقرأها قراءة صامتة، ثم تجيب عن أسئلتها. وبالمقارنة بين أداء كل مجموعة بعد التدريب على مهارات الترابط وقبله فقد أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

١- تحسن القدرة القرائية والفهم القرائي لدى المجموعات كلها باستخدام استراتيجية الترابط التي برهنت فعاليتها في ذلك، ليس مع الطلاب ضعاف القراءة والتعلم فقط، ولكن مع حالات القلق التي غالبا ما تصاحب القراءة النشطة. وأفادت نتيجة ذلك أن هذه الطريقة لها كثير من الفوائد التي تضمن تحسن الطلاب في القراءة ومستوى الفهم القرائي.

٢- كما أظهرت أن التطوير الفردي زودت المعلمين بمعرفة ممتازة عن قدرة هؤلاء في القراءة والفهم القرائي، وأدوات تشخيص الكتابة، وقدرتها على ممارسة الأنشطة الأكثر مُتعة. **(joseph et al,. 2003,p. 112)**.

٨- دراسة يو وجمنيز Yau & Jimnez (2003).

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أثر استخدام استراتيجية خريطة القصة على التلاميذ ضعاف التحصيل في الفهم القرائي والكتابة. تكونت عينة الدراسة من ثلاثة تلاميذ من تلاميذ المرحلة الابتدائية ممن يتحدثون بلغات مزدوجة، الآسيوية والأمريكية.

حدد الباحثان هؤلاء التلاميذ الثلاثة اعتمادا على المعرفة والخبرة السابقة للتلاميذ عن عائلتهم، واستندا في ذلك على ألبوم صور العائلات، إضافة إلي المقابلات الفردية التي أجريت معهم ومع أولياء أمورهم. وقد استخدم الباحثان استراتيجية خريطة القصة، وقد تم تدريب التلاميذ عليها أثناء سرد الأحداث، والتعبير بالصور والرسوم، كما تم تدريبهم على قراءة فقرات قصيرة بهدف تحديد الفكرة الرئيسة للحدث، وبعض التفصيلات الأخرى المرتبطة بها.

وباستخدام التحليلات الإحصائية لاستجابات أفراد العينة، فقد كشفت نتائج الدراسة أن الرؤية البصرية للنص القرائي باستخدام خريطة القصة ساعد هؤلاء التلاميذ على التحسن بدرجة دالة إحصائيا في الفهم القرائي والكتابة والعلوم والمجالات الاجتماعية **(Yau & Jimnez,2003,p.3)**.

٩- دراسة ويدمن Weedman (2003).

استهدفت هذه الدراسة تأثيرات التدريس التبادلي على مستويات الفهم القرائي، حيث استخدمت الدراسة منهج الدراسات الاسترجاعية على عينة من تلاميذ الصف التاسع من المرحلة الثانوية بهدف تعرف تأثيرات برنامج في القراءة باستخدام استراتيجيات التدريس التبادلي على الفهم القرائي، وتكونت مجموعة البحث من ثلاث مجموعات على النحو التالي:

- مجموعة تجريبية أولى: وقد دُربت على استخدام أربع استراتيجيات للتدريس التبادلي، وهي: توليد الأسئلة، التلخيص، التنبؤ، والتوضيح.
- مجموعة تجريبية ثانية: وقد دُربت على استخدام استراتيجية واحدة من استراتيجيات التدريس التبادلي وهي: استراتيجية توليد الأسئلة فقط.
- مجموعة ضابطة: وقد دُرست بالطريقة المعتادة.

واعتمد الباحث على اختبارين مختلفين وهما: اختبار **Gates-Mac Ginitie** لقياس الفهم القرائي، والآخر محكي المرجع.

وباستخدام أسلوب تحليل التباين المصاحب لدرجات طلاب المجموعتين في التطبيقين القبلي والبعدي كشفت نتائج الدراسة عن الآتي:

١- كانت هناك فروق لصالح المجموعتين التجريبيتين ولكنها لم تكن دالة إحصائيا.

٢- أن المجموعة التجريبية الأولى التي تلقت تدريبا على الاستراتيجيات الأربع أظهرت مستوى أعلى مقارنة بالمجموعة التجريبية الثانية التي تلقت تدريبا على استراتيجية واحدة **(Weedman, 2003,p.3)**.

١٠- دراسة جاستلو وآخرون Guastello et al (2000).

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر خريطة المفاهيم في الفهم القرائي لمنخفضي التحصيل الدراسي. بلغت عينة الدراسة ٦٢ تلميذا من تلاميذ المستوى السابع، ممن يعانون من ضعف في التحصيل الدراسي، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ١١ إلى ١٢ سنة. وقد حُددت عينة الدراسة باستخدام اختبارين، أحدهما في القراءة، والثاني يقيس مستوى الفهم القرائي، بالإضافة إلى درجاتهم التحصيلية.

طبقت الدراسة المذكورة المنهج التجريبي، وعليه فقد قُسم التلاميذ إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة، حيث استخدمت المجموعة الأولى الطريقة المباشرة في التدريس، بينما استخدمت المجموعة الثانية طريقة خريطة المفاهيم من خلال برنامج تعليمي أعد لذلك.

وبينت نتيجة الاختبار البعدي أن المجموعة الثانية أفضل من المجوعة الأولى، وأن خريطة المفاهيم ساهمت في تحسين الفهم لمنخفضي التحصيل بدرجة واضحة، وأُرجع السبب في ذلك إلى أن خريطة المفاهيم لها تأثير إيجابي في زيادة التحصيل في مادة العلوم، وتساءلت الدراسة عن تأثير الخريطة المعرفية لو درست بمعزل عن المعرفة السابقة واستخدام الملخصات **(Guastello et al,. 2000,pp2-3)**

١١- دراسة سالش وآخرون Salch et al (1996).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير برنامج للقراءة، صُمم لتحسين قدرة مجموعة من التلاميذ ضعاف في فهم النص المقروء بالصفين الثالث والرابع الابتدائيين، وقد تضمن ذلك البرنامج مجموعة دروس وأنشطة من ثلاث مراحل هي:

– مرحلة ما قبل قراءة النص، حيث استخدم الباحثون فيها مجموعة من الأنشطة، شملت أنشطة ما قبل القراءة، انطباعات القصة، دليل التوقع، تمثيل الأفكار بالرسم، تحليل المواصفات، وأنشطة المفردات.

– مرحلة قراءة النص، وفيها استخدمت أنشطة القراءة، التفكير الموجه، تمثيل الأفكار بالرسم، وتشكيلة من المنظمات التخطيطية.

– مرحلة ما بعد قراءة النص، وهي مرحلة التأمل والتفكير فيما قرئ.

وقد استخدمت الدراسة اختبارات في تعرف الكلمات والجمل والنصوص لقياس الفهم القرائي لدى عينة الدراسة، وبالمقارنة بين أداء العينة بعد الانتهاء من البرنامج المذكور بأدائهم قبل تطبيق البرنامج، فقد أثبتت نتائج التجريب فعالية الأنشطة المستخدمة في البرنامج لتحسين قدرة التلاميذ من الصفين الثالث والرابع الابتدائيين على فهم النص المقروء، وخاصة الضعاف منهم **(in:Badian,1999,p.142).**

١٢ – دراسة سوانسون وبرننجر Swanson & Beninger (1995).

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق مما إذا كانت صعوبات الفهم القرائي لها علاقة بعجز معين في الذاكرة العاملة، وما إذا كانت الذاكرة العاملة والذاكرة القصيرة المدى تُسهم كل منهما بمفردها في صعوبة الفهم القرائي عند التلاميذ.

وتضمنت الدراسة تجربتين:

التجربة الأولى: كان عدد المشاركين فيها (٩١) طفلاً من المرحلة الابتدائية، قُسموا إلى ثلاث مجموعات، مجموعة ذوي صعوبات الفهم القرائي، وكان متوسط عمرها الزمني ١٣,٣٧ سنة، وعددها (٢٢) تلميذاً وتلميذة، ومجموعتين ضابطتين، الأولى متساوية مع ذوي صعوبات الفهم القرائي في العمر الزمني، وكان عدد تلاميذها (٣٣) تلميذاً وتلميذة، والمجموعة الثانية أصغر سناً، ومتساوية معها في الفهم القرائي، وكان عدد تلاميذها (٣٦) تلميذاً وتلميذة، وتمت مقارنة المجموعات الثلاث في مقاييس الذاكرة العاملة اللفظية والتصور المكاني.

وقد طُبق على هذه العينة اختبارات في تعرف الكلمات والفهم القرائي، واختبار فرعي في الحساب، أما بالنسبة للذاكرة العاملة فتم اختيار أربع مهمات، كل مهمة من مهمات الذاكرة العاملة يُفترض منها استنتاج الثروة اللفظية، والتصور المكاني للذاكرة أو كلاهما معاً، ومهمتان تقدمان الاسترجاع الفوري بعد عرض المثير، ومهمتان تؤجلان الاسترجاع إلى أن يتم اختيار الاستراتيجية.

أشارت نتائج التجربة الأولى إلى أن أداء الذاكرة العاملة اللفظية لذوي صعوبات الفهم القرائي أدنى من العاديين المتساويين معهم في العمر الزمني، بينما لم توجد فروق بين المجموعتين في الذاكرة العاملة للتصور المكاني. وعند مقارنة ذوي صعوبات الفهم القرائي بالتلاميذ المتساويين معهم في الفهم، أشارت النتائج إلى أن ذوي صعوبات الفهم القرائي أعلى بدرجة دالة في الذاكرة العاملة اللفظية والتصور المكاني.

التجربة الثانية: كان عدد تلاميذ التجربة الثانية (١١٥) تلميذاً وتلميذة من الصف الرابع والخامس والسادس من القراء العاديين وذوي صعوبات الفهم القرائي، وكان متوسط العمر الزمني لهم ١١,٥سنة، واستُخدم في هذه التجربة لقياس الذاكرة العاملة اختبار مدى اتساع الجملة، ولقياس الذاكرة قصيرة المدى استُخدمت خمسة أنواع من الاختبارات، ثلاثة منها للاسترجاع، وواحد للذاكرة اللغوية، والآخر لمقياس مقنن في القراءة.

أُجريت هذه التجربة على عينات من الأطفال المقسمين إلى مجموعات فرعية بالاعتماد على المستوى الأعلى والأدنى في الفهم القرائي، والمستوى الأدنى والأعلى في تعرف الكلمات، تم مقارنة هذه المجموعات في الذاكرة العاملة ومهمات الذاكرة قصيرة المدى.

وأشارت النتائج إلى: أن كلا من المجموعتين المنخفضتين في معرفة الكلمة والمنخفضتين في الفهم القرائي لديهما قصور في الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى. وتميزت مجموعة صعوبات الفهم القرائي بانخفاض الذاكرة قصيرة المدى، إلا أن مستوى أدائهم كان أفضل في التشفير اللفظي، بينما كانت المجموعة المنخفضة في معرفة الكلمة على العكس من ذلك. **(Swanson & Beninger, 1995,pp.90-95)**

١٣- دراسة جراهام وونج Graham & Wong (1993).

هدفت هذه الدراسة إلى بحث أثر استخدام استراتيجية **3H – Strategy (3h)** في تنمية فهم النص لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، وهي استراتيجية تقوم على التلميح للمفحوص بمكان وجود إجابة السؤال، حيث تشير **H1** إلى كلمة هنا **(Here)** ومفادها أن الإجابة توجد بالنص، و**H2** تُشير إلى كلمة مخفية أو متوازية **Hidden** أي الإجابة متوارية في جملتين أو أكثر، أما **H3** فتشير إلى (في رأسي)**In My Head** ومفادها أن الإجابة ليست في النص بل توجد في عقلك.

وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طفلا من الأطفال ذوى صعوبات التعلم، تم اختيارهم من الصف الخامس والسادس الابتدائيين من الذين تتراوح أعمارهم الزمنية من ٩ سنوات و١١ شهرا إلى ١٣ سنة وشهر، وقد تم تقسيم العينة الكلية إلى مجموعة تجريبية تتكون من (٦٠) طفلاً، ومجموعة ضابطة تتكون من (٣٠) طفلاً، وللتدريب على الاستراتيجية فقد اختير ثمانية نصوص تتدرج في

صعوبتها، ويوجد بعد كل نص عدد من الأسئلة يتراوح من ثلاثة إلى ثمانية أسئلة ليصل عدد أسئلة الفهم على كل النصوص (٤٢) سؤالا.

يُقرأ النص على المتدرب، وعند الإجابة على الأسئلة يظهر المجرب بطاقة كُتب عليها المصطلح المناسب الذي يلمح بمكان الإجابة **My Head Here, Hidden, in**. وباستخدام أسلوب تحليل التباين كشفت الدراسة عن أهم النتائج الآتية:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين القياس القبلي والقياس البعدي في دقة فهم النص لدى أطفال المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي.

٢- توجد فروق دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في دقة فهم النص لصالح المجموعة التجريبية.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة تلقى الضوء على أهمية التلميح المفحوص بمكان الإجابة، وهي استراتيجية رغم بساطتها إلا أنها تعد ذات أهمية في تركيز انتباه المعالج للنص وتحديد تفكيره وعدم تشتته **(Graham & Wong, 1993, pp.270-273)** .

تعقيب على دراسات المحور الثالث:

١- أشارت دراسة الرويعي (٢٠٠٠) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التلميذات العاديات والتلميذات ذوات صعوبات الفهم القرائي في كل من الفهم القرائي، والمفردات، والذاكرة العاملة المتمثلة في الكلمات الأقل والأكثر شيوعا، ومتغيرات العمليات ما وراء المعرفية (الاستراتيجية، خصائص الشخص، والمهمة المطلوبة) لصالح التلميذات العاديات، إلا أن الدراسة ذاتها أشارت إلى أنه لا توجد فروق دلالة إحصائية بين معاملات الارتباط الأساسية والارتباك الجزئي بين الفهم القرائي والذاكرة العاملة بتحديد المفردات (معرفة الكلمة) عند التلميذات العاديات وذوات صعوبات الفهم القرائي. وقد أشارت دراسة سوانسون وبرننجر **Swanson & Beninger (1995)** أن ذوي صعوبات الفهم القرائي لديهم قصور في الذاكرة العاملة والذاكرة قصيرة المدى. كما أشارت دراسة الحلواني (١٩٩٤) بأنه تُوجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في مستوى فهم المعاني، والمستوى الفونيمي لصالح العاديين.

٢- إن التدريب المعرفي لذوي صعوبات الفهم القرائي يُسهم بدرجة كبيرة في تحسين مستوى الفهم القرائي لديهم، كما أشارت بذلك دراسات كل من: شملوه (٢٠٠٤) والسليمان (٢٠٠١) ويو وجمينز **Yau & Jimnez (2003)** وجاستلو وآخرون **Guastello et al (2000)**.

٣- أشارت نتائج بعض الدراسات إلى فاعلية بعض الاستراتيجيات في تحسين مستوى الفهم القرائي، كاستراتيجية الترابط في دراسة جوزف وآخرون **joseph et al (2003)** واستراتيجية خريطة القصة في

دراسة يو وجمينز Yau & Jimnez (2003) واستراتيجية التدريس المباشر في دراسة البوسميط (٢٠٠١)، واستراتيجية القراءة في دراسة سالتش وآخرون Salch et al (1996) واستراتجية (3h) 3H – Strategy في دراسة جراهام وونج Graham & Wong (1993).

٤- قِيس الفهم القرائي في بعض الدراسات السابقة من خلال قائمة كلمات أو جمل كما في دراسة سوانسون وبرننجر Swanson & Beninger (1995)، وسالتش وآخرون Salch et al (1996) في حين قيس الفهم القرائي في دراسات أخرى من خلال نصوص قرائية كدراسة جاستلو وآخرون Guastello et al (2000)، وشملوه (٢٠٠٤) والبوسميط (٢٠٠٢) والرويعي (٢٠٠٠) والسليمان (٢٠٠٢) ونصر (١٩٩٢)، مما حذا بالباحث أيضاً أن يعتمد النصوص القرائية في إعداد اختباري الفهم القرائي لتلاميذ الثالث والسادس الابتدائيين، لكونها أكثر ملاءمة لطبيعة أهداف هذه الدراسة.

٥- ضُبطت مجموعة من المتغيرات في الدراسات السابقة كمتغير العمر الزمني، والعمر العقلي، والمستوى الدراسي، كما كان في دراسة كل من: شملوه (٢٠٠٤) والسليمان (٢٠٠٢) والبوسميط (٢٠٠١) والحلواني (١٩٩٤) وسوانسون وبرننجر Swanson & Beninger (1995) وجراهام وونج Graham & Wong (1993). ومتغير الجنس كما في دراسة نصر (١٩٩٢) وهذا ما أخذ به الباحث في دراسته الحالية. وقد غاب متغير الصف الدراسي من الدراسات السابقة، إلا أن الدراسة الحالية ستتعامل معه كمتغير من متغيراتها.

رابعاً دراسات تتمحور حول المحور الرابع (الفهم السمعي):

١- دراسة البراك (٢٠٠٣).

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مدى فاعلية التدريب على الفهم الاستماعي في تحسين الفهم القرائي، بالإضافة إلى معرفة مدى تحسن مهارات الفهم القرائي وهي: فهم الكلمة، فهم الجملة، فهم الفكرة الرئيسة، وفهم الأفكار الجزئية لذوي صعوبات القراءة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت.

وقد تكونت العينة النهائية للدراسة من ٥٩ تلميذا تم اختيارهم من بين عينة قوامها ٣٨٨ تلميذا من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بدولة الكويت، وقد قُسمت العينة إلى ثلاث مجموعات متكافئة في الذكاء، والتحصيل، والفهم الاستماعي، والفهم القرائي.

وقد اتُبع في هذه الدراسة المنهج التجريبي، وقد دُربت المجموعة التجريبية الأولى على نصوص قرائية متماثلة لما سمعت (نصوص متماثلة)، والمجموعة التجريبية الثانية دُربت على نصوص قرائية

متباينة لما سمعت (نصوص متباينة)، في حين أُعطيت المجموعة الثالثة (الضابطة) نصوصا قرائية دون أن تسمع أي نص.

وللإجابة على أسئلة الدراسة قام الباحث باستخدام الأداتين التاليتين: اختبار الفهم الاستماعي، واختبار الفهم القرائي.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الفهم القرائي القائم على الفهم الاستماعي يتحسن بشكل عام، إلا أنه يتحسن بصورة ملموسة لنصوص قرائية متماثلة، يفوق التحسن بصورة الفهم القرائي القائم على الفهم الاستماعي لنصوص متباينة (البراك، ٢٠٠٣، ص ص ٥٦-٦٤).

٢- دراسة التل وعبيدات (١٩٩٧).

هدفت هذه الدراسة إلى فحص أثر كل من القراءة الصامتة، والقراءة الجهرية، والاستماع في الاستيعاب بمستوياته الثلاثة: الحرفي، الاستنتاجي، والتقويمي لنصوص مختارة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، وذلك للإجابة عن الأسئلة التالية:

١- هل هناك فروق في الاستيعاب العام للنصوص المعروضة لدى طلبة الصف التاسع، تعزى إلى طريقة عرض النصوص؟

٢- هل هناك فروق في الاستيعاب الحرفي للنصوص المعروضة لدى طلاب الصف التاسع، تعزى إلى طريقة عرض النصوص؟

٣- هل هناك فروق في الاستيعاب الاستنتاجي للنصوص المعروضة لدى طلاب الصف التاسع، تعزى إلى طريقة عرض النصوص؟

٤- هل هناك فروق في الاستيعاب التقويمي للنصوص المعروضة لدى طلاب الصف التاسع، تعزى إلى طريقة عرض النصوص؟

تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف التاسع الأساسي للذكور، الملتحقين بالمدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة في الأردن للعام الدراسي (١٩٩٠- ١٩٩١). والبالغ عددهم (٧١٤) طالباً، موزعين على (٣٠) شعبة في (٢١) مدرسة. وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من (٣) شعب بلغ عدد طلابها (٦٦) قسمت بطريقة عنقودية إلى (٣) مجموعات.

قرأت المجموعة الأولى النصوص قراءة صامتة، وقرأت المجموعة الثانية تلك النصوص قراءة جهرية، أما المجموعة الثالثة فقد تلقت تلك النصوص نفسها عن طريق الاستماع. قبل الشروع بتطبيق معالجات الدراسة أجري اختبار قبلي على مجموعات الدراسة الثلاث، لم تشر نتائجه إلى وجود فروق دالة إحصائية ($\alpha = 0{,}05$) بين متوسط درجاتها من حيث التعلم السابق.

اختيرت بعد ذلك خمسة نصوص نثرية من مجلات ثقافية في مستوى الصف التاسع، وضع عليها (٤٥) سؤالاً، تغطي مستويات الاستيعاب الثلاثة: الحرفي والاستنتاجي والتقويمي. وقد طُلب إلى أفراد المجموعة الأولى قراءة النصوص قراءة صامتة، وطُلب إلى أفراد المجموعة الثانية قراءة النصوص قراءة جهرية، أما المجموعة الثالثة فقد استمعت إلى تلك النصوص من خلال أشرطة سُجلت بصوت الباحث. وطلب إلى الجميع الإجابة عن الأسئلة المعدة عن تلك النصوص، وقد استخدم تحليل التباين الأحادي المتعدد المتغيرات لتحليل نتائج لطلاب في المجموعات الثلاث على اختبار الاستيعاب العام، والاختبارات الفرعية التي تتدرج تحته. كما أتبع هذا التحليل بتحليلات تباين أحادية. وقد أظهرت نتائج الدراسة كما يلي:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0,05) في الاستيعاب العام، تُعزى إلى طريقة عرض النصوص، وكانت هذه الفروق لصالح مجموعتي الاستماع في القراءة الصامتة.

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0,05) بين متوسطات أداء المجموعات الثلاث، من حيث الاستيعاب الحرفي، تُعزى إلى اختلاف طريقة عرض المادة.

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0,05) بين متوسطات أداء المجموعات الثلاث، من حيث الاستيعاب الاستنتاجي، تُعزى إلى اختلاف طريقة عرض النصوص حيث تبين تفوق استيعاب مجموعة الاستماع على مجموعة القراءة الجهرية.

٤- وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0,05) بين متوسطات أداء المجموعات الثلاث، من حيث الاستيعاب التقويمي، تُعزى إلى اختلاف طريقة عرض النصوص حيث تفوق استيعاب مجموعة الاستماع على مجموعة القراءة الجهرية (التل وعبيدات، ١٩٩٧، ص ١٧٧).

٣- دراسة بنسليم Bensalem (1998).

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على الفهم الاستماعي في تحسين مهارات الفهم القرائي لمجموعة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. تكونت عينة الدراسة من ١٦٩ تلميذاً، وقد تم فرزها باستخدام الاختبارات التالية:

- اختبار في الفهم القرائي، وهو عبارة عن نصوص مقروءة.
- اختبار في الفهم الاستماعي، وهو عبارة عن نصوص مسموعة.
- اختبار في القراءة، وهو عبارة عن نصوص قرائية.

تراوحت أعمارهم الزمنية من ٩ سنوات إلى ١١ سنة، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات تجريبية، متقاربة في العدد، وكانت على النحو التالي:

- المجموعة التجريبية الأولى ضعيفة في الاستماع فقط.
- المجموعة التجريبية الثانية ضعيفة في القراءة والفهم القرائي.

-المجموعة التجريبية الثالثة ضعيفة في الاستماع والقراءة.

استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، للتحقق من فعالية برنامج الدراسة، حيث دُربت المجموعات الثلاث على مجموعة من النصوص المسموعة، باستخدام الشريط المسجل، بعدها استخدم اختبار الفهم القرائي لـ **Aarnoutse,1988** واختبار الفهم الاستماعي لـ **Krom,1994**.

وبالمقارنة بين أداء المجموعات التجريبية الثلاث للدراسة قبل تطبيق البرنامج وبعده أشارت نتائج الدراسة إلى أن المجموعة التجريبية الثالثة والتي تُعاني من ضعف في الاستماع والقراءة هي أقل المجموعات استفادة في مهارات الفهم القرائي، وأن المجموعة التجريبية الثانية والتي تُعاني من ضعف في الفهم القرائي هي أكثر المجموعات تحسناً في مهارات الفهم القرائي **(Bensalem, 1998,pp. 130-132)**.

٤- دراسة ليفيجستون Livingston (1992).

استهدفت هذه الدراسة تحديد فاعلية برنامج تعليمي في خبرات الاستماع وأثره في تحسين الاستماع والقراءة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، ووضع الباحث لهذا الغرض ستة فروض صفرية تدور حول موازنة أداء التلاميذ في القراءة والاستماع، وذلك من خلال مجموعة تجريبية تتلقى البرنامج المذكور، وأخرى ضابطة لم تتلق البرنامج.

تكونت عينة الدراسة من ١٨٧ تلميذاً من الصف السادس الابتدائي، وقسمها الباحث إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، ثم قُسم التلاميذ في كل مجموعة إلى مستويات ثلاثة من حيث القدرات العقلية، وهذه المستويات هي: المستوى المتوسط، الأقل من المتوسط، والأعلى من المتوسط.

– تلقت المجموعة التجريبية برنامجاً في الاستماع من إعداد الباحث، وتكون هذا البرنامج من ثمان وثلاثين درساً سُجلت على أشرطة تسجيل صوتية، واستمرت هذه الدروس ثمانية أسابيع، بمعدل ٢٠ دقيقة كل يوم. بعد تنفيذ التجربة واستخراج البيانات توصل الباحث إلى النتائج التالية:

– الفئة الأولى من المجموعة التجريبية (المستوى المتوسط) حصلت على متوسط درجات أعلى بدلالة في كل من الاستماع والقراءة.

– الفئة الثانية من المجموعة التجريبية (المستوى الأقل من المتوسط) حصلت على متوسط درجات أعلى بدلالة إحصائية (مقارنة بالاختبار القبلي) في الاستماع فقط دون القراءة.

– الفئة الثالثة من المجموعة التجريبية (الأعلى من المتوسط) لم تحصل على متوسط درجات أعلى إحصائيا في كل من الاستماع والقراءة، مما يعني أن خبرات الفهم الاستماعي تنمي القراءة والفهم القرائي **(Livingston, 1992,p.19)**.

٥- دراسة ليمونز Lemons (1992)

استهدفت هذه الدراسة، تقرير ما إذا كان هناك اختلاف بين نتائج مجموعة المدخل السلبي ومجموعة المدخل المباشر في تعليم الاستماع، وكذلك بين كل مجموعة منهما والمجموعة التي لم تتلق تدريبا مماثلا في الاستماع.

اختار الباحث عينة من تلاميذ الصف الرابع، ممن يعاني معظمهم من صعوبات في القراءة، وقسمها إلى ثلاث مجموعات هما: مجموعة المدخل السلبي، ومجموعة المدخل المباشر، وهما مجموعتان تجريبيتان، ومجموعة ثالثة ضابطة.

تلقت المجموعة التجريبية الأولى دروساً في الاستماع، مأخوذة من برنامج مُعد لهذا الغرض، أما المجموعة التجريبية الثانية فقد استمعت إلى مجموعة من القصص عن طريق المعلم، يعقبها مناقشة محدودة جدا، اقتصرت على الإجابة عن استفسارات التلاميذ حول المادة المسموعة.

أما بالنسبة للمجموعة الضابطة فلم تتلق معالجة مقصودة في الاستماع. استغرقت فترة التعليم مدة ثلاثة أسابيع، طبق الباحث بعدها اختبارين مقننين هما اختبار القراءة الأساسية، واختبار مهارات الفهم في الاستماع على المجموعات الثلاث. وبعد تحليل البيانات توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

– هناك اختلاف ذو دلالة إحصائية في تحصيل القراءة بين كل من مجموعتي المدخل المباشر والمدخل السلبي والمجموعة الضابطة، كما دلت على ذلك نتائج اختبار متروبوليتان للقراءة **Metropolitan Reading**، وكانت نتيجة مجموعة التعليم المباشر أفضل من المجموعتين الأخريين في مهارة الفهم القرائي، مما يدل على الأثر الإيجابي لهذا التعليم في مهارات الفهم القرائي.

– حققت مجموعة المدخل المباشر والتي تلقت دروسا في برنامج الاستماع نتيجة أفضل في القراءة من المجموعتين الأخريين **(Lemons,1992,p. 16)**.

٦– دراسة سبرنج وفرينش Spring and French (1990).

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في معالجة المعلومات من حيث المعنى سمعيا وقرائيا، وما إذا كان يمكن تحديد التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من خلال الفروق بينهم وبين التلاميذ العاديين في الأداء لديهم بين الفهم الاستماعى والفهم القرائى.

تكونت عينة الدراسة من ١٥ تلميذا عاديا، و١٥ تلميذا من ذوي صعوبات التعلم. ولقياس المعالجة من حيث المعنى للجمل سمعيا وقرائيا، فقد استخدم تحصيلي يتكون من ١٦جملة تتدرج في صعوباتها، ولكل جملة توجد بدائل أربعة، وهي عبارة عن صور، وما على المفحوص سوى اختيار الصورة البديلة التي تُعبر عن معنى الجملة، ونصف هذه الجمل تُعرض سمعيا من خلال جهاز تسجيل.

وباستخدام أسلوب تحليل التباين ٢×٢ واختبار "ت" توصلت الدراسة إلى أهم النتائج الآتية:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات فهم الجملة سمعيا، ودرجات فهم الجملة قرائيا لـدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لصالح درجات الفهم الاستماعى للجمل.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في دقـة الفهم الاستماعى للجمل.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات فهم الجملة قرائيا وفهمها استماعيا لدى التلاميـذ العاديين.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في دقة الفهم القرائى للجمل لصالح العاديين.

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الفهم الاستماعى للجمل، ودرجات الفهم القرائى لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لصالح درجات الفهم الاستماعي.

ولكي يتم اختبار إمكانية التمييز بين التلاميذ ذوى الصعوبات والتلاميذ العاديين مـن خـلال حـساب الفروق بين درجات الفهم القرائى والفهم الاستماعى، فقد طُرحت درجات الفهم القرائى من درجـات الفهم الاستماعى لكل مفحوص على حدة، وقُورنت متوسطات الفروق بين المجموعتين، وقـد كانـت نتائج ذلك على النحو التالي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الفروق لمجموعة ذوى صعوبات التعلم ومجموعة العاديين، لصالح متوسط فروق العاديين.

٢- تم حساب الارتباط بين درجات الفهم القرائى والفهم الاستماعى لكل مجموعة في درجاتهم علـى الاختبار التشخيصى في التحصيل القرائى، وقد وجد أن هناك عامل ارتباط سالب مقداره (٠,٧٢). **(Spring and French,1990,pp.54-56)**.

٧- دراسة وود، وتوملين Wood & Tomlin (1984).

هدفت هذه الدراسة إلى بحث الفروق بين الأطفال ذوى صعوبات الـتعلم والأطفـال العـاديين، والأطفال المتخلفين تخلفاً عقلياً بسيطاً في فهم الكلمة وفهم الفقرة المسموعة والمقروءة، وكذلك الفروق بين أفراد كل مجموعة في الفهم الاستماعي والفهم القرائي في هذا الجانب.

تكونت عينة الدراسة من ١٨١ طفلا، متوسط أعمارهم الزمنية ١١ سنة و٣ أشـهر، وقـد كانـت مجموعات الدراسة على النحو التالي:

١- مجموعة الأطفال العاديين وتكونت من ٥٩ طفلا، متوسط أعمارهم الزمنية ١١ سنة و٤ أشهر.

٢- مجموعة الأطفال ذوي صعوبات التعلم وتكونت من ٥٩ طفلا، ومتوسط أعمارهم الزمنية ١١ سنة و٥ أشهر.

٣- مجموعة الأطفال المتخلفين عقليا وتكونت من ٥٩ طفلا، ومتوسط أعمارهم الزمنية ١٣سنة و٦ أشهر.

وقد كان متوسط نسبة الذكاء اللفظي للمجموعات الثلاث على الترتيب هي (٩٦,٤)، (٨٩,٢)، (٦٦,٥) وذلك طبقاً لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل. ولقياس فهم المعنى للكلمة والفقرة فقد تم استخدام اختبار دوريل السمعى – القرائي **Durrell Listening- Reading series** من إعداد دوريل وبرازارد **Durrell and Brassazd (1970)**.

وباستخدام أسلوب تحليل التباين، توصلت الدراسة إلى أهم النتائج الآتية:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الفهم الاستماعي ودرجات الفهم القرائي لصالح درجات الفهم الاستماعي لدى الأطفال ذوى صعوبات التعلم.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في دقة الفهم (الاستماعي – القرائي) لصالح العاديين **(in; Aarnoutse, Bos& Brand,1998,p.120)**

تعقيب على دراسات المحور الرابع:

١- على الرغم من أهمية موضوع الفهم الاستماعي كمهارة من مهارات القراءة، إلا أن الدراسات المتاحة في المجال المذكور نادرة، وعيناتها أقل عدداً بالمقارنة بعينات الدراسات المرتبطة بالفهم القرائي، ومع ذلك يظل لمشكلات الفهم الاستماعي دلالتها الخاصة، ولا يجب إهمالها تجنباً لتفاقمها والعمل على الحد منها.

٢- إن الفهم القرائي يتأثر بمهارات الفهم الاستماعي كما في دراسة كل من: ليفيجستون **Livingston (1992)** وليمونز **Lemons (1992)** وبنسليم **Bensalem (1998)** والبراك (٢٠٠٣)، ووود، وتوملين **Wood & Tomlin (1984)**.

٣- أشارت دراسة سبرنج وفريتش **Spring and French (1990)** إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوى صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في دقة الفهم القرائى للجمل لصالح العاديين، إلا أنه لا يوجد فرق بينهما في دقة الفهم الاستماعى للجمل، كما توجد فروق دالة إحصائيا بين درجات فهم الجملة سمعيا ودرجات فهم الجملة قرائيا لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم لصالح درجات الفهم الاستماعى للجمل، إلا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات فهم الجملة قرائيا وفهمها استماعيا لدى التلاميذ العاديين. كما أشارت دراسة التل وعبيدات (١٩٩٧) إلى أن مجموعة النصوص المسموعة كانت أفضل من أداء مجموعة النصوص المقروءة قراءة صامتة.

٤-إن ما توصلت إليه الدراسات السابقة من نتائج، خاصة ما يتعلق منها بطبيعة العلاقة بين مهارات الفهم الاستماعي ومهارات الفهم القرائي، من جهة، ومعرفة تأثير التدريب على الفهم الاستماعي في تنمية مهارات الفهم القرائي، كدراسة كل من: **Livingston (1992)** و **Lemons (1992)** و **(1998)**

Bensalemوالبراك (٢٠٠٣) من جهة أخرى، قد حذا بالباحث في الدراسة الحالية نحو تعرف الفروق في مستويات معالجة المعلومات تبعا لطريقة عرض النص (مقروء، مسموع) لدى كل من التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي.

٥- استخدمت بعض الدراسات نصوصاً مسموعة في قياس مهارات الفهم الاستماعي لذوي صعوبات الفهم الاستماعي، كدراسة البراك (٢٠٠٣) والتل وعبيدات (١٩٩٧) وبنسليم **Bensalem (1998)** ووود وتوملين **Wood; Buckhalt & Tomlin (1984)** مما حذا بالباحث أيضاً أن يعتمد النصوص المسموعة في إعداد اختباري مستويات المعالجة للقراءة السمعية بالصفين الثالث والسادس الابتدائيين، لكونها أكثر ملاءمة لطبيعة أهداف هذه الدراسة.

٦-اختارت معظم الدراسات السابقة عيناتها من صفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (الرابع والخامس والسادس الابتدائي)، وقد اختُيرت نصف عينة الدراسة الحالية من تلاميذ الصف السادس الابتدائي لكونها نهاية حلقة تعليمية، وربما تتضح فيها الفروق بدرجة أكبر. كما انتهجت بعض الدراسات المنهج الوصفي في دراسة متغيرات دراساتها، وهذا ما فعله الباحث في اعتماد المنهج الوصفي في دراسة متغيرات الدراسة الحالية.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

١- إن التذكر أو الاسترجاع اللاحق للفقرات المتعلمة سابقاً تتأثر بمستوى المعالجة للمادة المتعلمة، وإن المعالجة الأعمق للمادة المتعلمة تتطلب توظيف طاقة أكبر من الجهد العقلي، كما تستخدم شبكة أكبر من الترابطات بين الفقرات المتعلمة وبعضها البعض من ناحية، وبينها وبين المعرفة الماثلة من ناحية أخرى.

٢- إن كيفية استقبال الفرد للمادة المتعلمة، وطريقة معالجته لها، وتجهيزها وتخزينها تُشكل أهمية كبرى في تحديد معدل التكرار أو الاسترجاع اللاحق للمعلومات، كما تُحدد مستوى معالجتها.

٣- إن الذاكرة العاملة اللفظية لدى كل من التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم عادية لديهما، ولكن القصور في الذاكرة العاملة المكانية وبعض العمليات التنفيذية المستخدمة في معالجة المعلومات في الذاكرة طويلة المدى، هذه الصعوبة في السمات التنفيذية والمكانية للذاكرة العاملة تبدو كعامل مهم في حدوث صعوبات التعلم.

٤- إن الفروق الفردية في معالجة المعلومات تؤثر على كفاءة الفهم القرائي والفهم الاستماعي عند التلاميذ، وإن الفروق الفردية في الفهم القرائي والفهم الاستماعي بين القراء إنما تعود إلى كفاءة معالجة المعلومات لدى كل منهم.

٥- إن مستويات الفهم تزداد بزيادة عمق مستوى المعالجة للمادة المتعلمة، كما أن مستوى المعالجة يتوقف على اتجاه القارئ نحو ما يقرأ أو يعالج.

٦- إن قدرة التلاميذ بشكل عام على معالجة المعلومات المسموعة أكبر منها في المعلومات المقروءة، سواء أكانوا من التلاميذ العاديين أم من ذوي صعوبات الفهم القرائي. وإن قدرة التلاميذ العاديين في مستوى المعالجة المتوسطة للمعلومات المقروءة والمعلومات المسموعة أكبر من قدرة التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، في حين لا تختلف المعالجة بينهما في المستويين السطحي والعميق لمعالجة المعلومات.

٧- أنه يمكن تنمية الفهم القرائي وتحسينه من خلال التدريب المبني على المعالجة المعرفية المتتابعة والمتزامنة، والتي تُسهم في تحسين مستوى الفهم القرائي لذوي صعوبات الفهم القرائي، كما أن تنظيم النص وإعادة صياغته يؤدي إلى تحسن قدرة التلاميذ على فهمه وتذكره.

٨- إن تحسن التلاميذ في مهارات الفهم الاستماعي ينعكس إيجابا على قدرتهم على الفهم القرائي ومعالجة النصوص المقروءة بشكل عام. بمعنى آخر، إن القدرة على معالجة المعلومات المقروءة تتأثر بالقدرة على معالجة المعلومات المسموعة عند التلاميذ.

٩- إن القدرة على الفهم الاستماعي تتطور بشكل أسرع من التحدث، ويرجع السبب في ذلك إلى أن الفهم الاستماعي أكثر تطوراً من الفهم القرائي الذي يبدأ بعد ست سنوات. وإن المعدلات المرتفعة لاستخدام الرموز الصوتية الرئيسة تشير إلى ارتفاع فهم النص.

١٠- إن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من قصور في المعالجة الخاصة بالمعنى للنصوص المقروءة أو المسموعة مقارنة بأقرانهم من العاديين، وهو يؤكد ما ذهب إليه التراث النفسي بأن الأطفال ذوى الصعوبات يعانون من قصور في عمليات المعالجة.

موضع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، ومدى الإفادة منها:

وذلك على النحو التالي:

١- تحديد مشكلة الدراسة والهدف منها:

تعددت أهداف الدراسات السابقة، فتمثل بعضها في تعرف تأثير مستوى معالجة المعلومات في استرجاع المادة المتعلمة وفهمها، وحاولت دراسات أخرى تعرف الفروق في مستوى المعالجة بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وتباين مستوى المعالجة بينهما.

كما تحددت أهداف دراسات أخرى في العلاقة بين البنية المعرفية ومستوى معالجة المعلومات، كما تمثلت أهداف دراسات أخرى في تعرف الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الذاكرة قصيرة المدى.

وبناء على ذلك، فإن الدراسة الحالية تلتقي ومعظم تلك الدراسات في مشكلتها، وأهدافها المتمثلة في تعرف طبيعة الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في مستوى معالجة المعلومات، ومن ثم محاولة تفسير صعوبات الفهم القرائي من خلال منحى معالجة المعلومات بشكل عام، وأنموذج مستوى معالجة المعلومات بشكل خاص، إلا أن الدراسة الحالية تختلف والدراسات السابقة في بعض متغيراتها، ومنها متغيرات الجنس والصف الدراسي وطريقة عرض النص (مقروء، مسموع) لتعرف أثرها في تحديد مستوى معالجة المعلومات، حيث لم تتناول تلك الدراسات المتغيرات المذكورة بالدراسة على الرغم من أهميتهما.

٢- نوع الدراسة:

مُعظم الدراسات السابقة عبارة عن دراسة فروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل عام، وذوي صعوبات الفهم القرائي بشكل خاص في معالجة المعلومات، وبناء على ذلك تتفق الدراسة الحالية ومُعظم الدراسات السابقة في كونها دراسات فروق، وبالتالي أفادت تلك الدراسات في تحديد منهج الدراسة الحالية.

٣- منهج الدراسة:

تنوعت دراسات المحور الأول والثاني في منهجها، وقد تراوحت ما بين المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، للإجابة على تساؤلاتها، أو التحقق من صحة فروضها، إلا أن معظمها اعتمدت المنهج الوصفي المقارن، باستثناء دراستي روتمان، وروز **Roottman & Ross (1990)** ، ولينز وهوغس **Lenz & Hughes (1990)** اللتين استخدمتا المنهج التجريبي، وبالتالي تلتقي الدراسة في منهجها ومعظم دراسات المحورين المذكورين.

٤- عينة الدراسة:

أ- مُعظم عينات الدراسات الخاصة بالمحور الأول والثاني تنتمي للمرحلة الابتدائية، وبالتالي تتفق الدراسة الحالية ومعظم تلك الدراسات في طبيعة عينتها باعتبارها تنتمي للمرحلة الابتدائية، وقد أفادت خصائص تلك العينات في تحديد عينة الدراسة الحالية.

ب- تناولت الدراسات السابقة بشكل عام صفوفاً مختلفة من المرحلة الابتدائية، وبعضها تمثلت عيناتها في الصف الثالث أو السادس الابتدائيين، كدراسة داس وآخرون **Das et al (1994)** وسبيس **(1989) Speece** وأكرمان **Ackerman (1990)**، إلا أنه لا توجد دراسة واحدة جمعت عينتها تلاميذ الصفين الثالث والسادس الابتدائيين، وهذا ما تختلف فيه هذه الدراسة والدراسات المذكورة، باعتبار أن عينتها تضم تلاميذ الصفين المذكورين. وقد اختارها الباحث من تلاميذ الصفين الثالث والسادس الابتدائيين،

باعتبار أن كلا منهما يمثل نهاية حلقة تعليمية في مملكة البحرين، خاصة وأنهما يمثلان أيضا متغيرا مهما من متغيرات الدراسة الحالية، ومن ثم قد تتضح الفروق بينهما بدرجة أكبر.

ج- إن حجم عينة الدراسة الحالية بشكل عام لا تتفق وحجم عينات الدراسات السابقة، والتي تـراوح عدد أفراد كل عينة على حدة ما بين ١٢ فرداً كدراسة لينـز وهـوغس **Lenz & Hughes (1990)** و ٤٠٢ فردا كدراسة سيجال وريان **Siegal & Rayan (1989)** في حين يبلغ عدد عينة الدراسة الحاليـة ٥٤٢ تلميذاً وتلميذة، تم اختيارها من عينة أولية قوامها ١١٥٠ تلميذا وتلميذة.

د- أما من حيث العمر الزمني للعينة، فإنها بشكل عام تتفق والعمر الزمني لعينة الدراسات الـسابقة، حيث تراوح العمر الزمني لعيناتها ما بين ٩ سنوات و١٢ سنة، ويقع المدى العمري لعينـة الدراسـة الحالية في المدى المذكور، حيث بلغ متوسط العمر الزمني لتلاميذ الـصف الثالـث الابتـدائي ٩,٨ سنوات، في حين بلغ متوسط العمر الزمني لتلاميذ الصف السادس الابتدائي ١٢,٩ سنة.

٥- أدوات الدراسة:

تتحدد في الغالب أدوات الدراسة في ضوء أهداف الدراسة ومنهجها، ووفقا لذلك فـإن الدراسـة الحالية تتفق وكثيرا من الدراسات السابقة في أدواتها، سواء ما يتعلق منها بفرز عينـة الدراسـة، أو أدوات الدراسة ذاتها. لذا فقد تعددت أدوات فرز العينة في الدراسات السابقة بتعـدد الأهـداف لكـل دراسة.

كما تنوعت طرق وأساليب قياس مستوى معالجة المعلومات، إلا أن مُعظمها استخدمت النصوص القرائية لقياس مستويات المعالجة لدى المفحوصين، باستثناء دراستين فقط استخدمتا قائمة من الكلمات والصفات لقياس ذلك، وهما دراسة الزيات (١٩٨٥)، وإلبرت **Elbert (1989)** ، في حين استخدمت دراسة ستانوفتش وسيجيل **Stanovish and Siegel (1994)** قائمة من الجمل لقياس مستويات المعالجة.

كما استخدمت بعض الدراسات نصوصاً قرائية في قياس مهارات الفهم القرائي لذوي صـعوبات الفهم القرائي، وهذا ما يتفق والدراسة الحالية في اعتمادها النصوص القرائية فـي اختبـاري الفهـم القرائي لتلاميذ الثالث والسادس الابتدائيين، واختباري تقدير مستويات المعالجة للصفين المذكورين.

كما استخدمت بعض الدراسات نصوصاً مسموعة في قياس مهارات الفهـم الاسـتماعي لـذوي صعوبات الفهم الاستماعي، وهذا ما يتفق والدراسة الحالية في اعتمادها النصوص المـسموعة فـي اختباري تقدير مستويات المعالجة للقراءة السمعية بالصفين الثالث والسادس الابتدائيين، لكونها أكثـر ملاءمة لطبيعة أهداف هذه الدراسة.

٦- متغيرات الدراسة:

تتفق الدراسة الحالية في متغير الحالة التعليمية مع الدراسات السابقة في المحورين الأول والثاني، إلا أنها تختلف مع تلك الدراسات في بعض المتغيرات، كمتغير الجنس التي خلت منه الدراسات المذكورة، ومتغير الصف الدراسي المتمثل في الصفين الثالث والسادس الابتدائيين، والتي تنفرد به الدراسة الحالية، ومتغير طريقة عرض النص (مقروء، أو مسموع) والتي تتفق فيه ودراسة كل من: وود، وتوملين **Wood & Tomlin (1984)** والتل وعبيدات (١٩٩٧).

٧- نتائج الدراسة:

كشفت نتائج الدراسات السابقة عن نتائج عديدة، متفقة في بعضها، ومختلفة في بعضها الآخر. ونجملها في أهم النتائج التالية:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في معالجة المعلومات وسرعتها بشكل عام، والترميز الدلالي والسمعي، وفي بُعد تخزين الذاكرة قصيرة المدى لصالح التلاميذ العاديين بشكل خاص.

٢- هناك فروق دالة إحصائيا في مستويات معالجة المعلومات بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، وذلك لصالح التلاميذ العاديين. وأن استمرارية أو ديمومة التعلم وفاعليته المطلقة تعتمدان بصورة كبيرة على نوعية ومستوى معالجة المادة موضع المعالجة، وإن المعالجة الأعمق للمادة المتعلمة ييسر التذكر أو الاسترجاع اللاحق للمادة المتعلمة. ٣

٣- توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في كل من الفهم القرائي، والمفردات، والعمليات ما وراء المعرفية، لصالح التلاميذ العاديين.

٤- هناك تأثير إيجابي للخبرات السابقة والبنية المعرفية على معالجة المعلومات، وأن التدريب المعرفي لذوي صعوبات الفهم القرائي يُسهم بدرجة كبيرة في تحسين مستوى الفهم القرائي لديهم، وأن الفهم القرائي يتأثر بمهارات الفهم الاستماعي.

إن ما توصلت إليه تلك الدراسات من نتائج متعددة قد أفادت الدراسة الحالية بذلك في تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها.

الباب الثاني

الدراسة الميدانية

- **الفصل الخامس:** منهجية الدراسة وإجراءاتها .
- **الفصل السادس:** نتائج الدراسة ومناقشتها .
- ملخص الدراسة باللغتين العربية والأجنبية.

الباب الثاني – الفصل الخامس

منهجية الدراسة وإجراءاتها

- منهج الدراسة.
- متغيرات الدراسة.
- مجتمع الدراسة.
- عينة الدراسة.
  - عينة المدارس.
  - عينة الأفراد.
  - محكات اختيار عينة الدراسة.
  - إجراءات اختيار عينة الدراسة.
- بناء أدوات الدراسة وتصميمها.
  - اختبارات فرز العينة.
  - اختبارات تقدير مستوى معالجة المعلومات.
- خطوات تطبيق الدراسة ميدانيا.
- المعالجات الإحصائية لنتائج الدراسة.

الفصل الخامس

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتضمن هذا الفصل تفصيلا لمنهج الدراسة، ومتغيراتها، وإجراءات فرز عينتها، وخطوات بناء أدواتها وتصميمها، ونتائج التجريب الاستطلاعي لها، وإجراءات تطبيقها، وأساليب المعالجة الإحصائية لنتائجها.

منهج الدراسة:

بناء على ما تسعى إليه الدراسة الحالية من تعرف للفروق بين تلاميذ المرحلة الابتدائية من الجنسين بالمدارس الحكومية بمملكة البحرين في المستوى (السطحي، المتوسط، العميق) لمعالجة المعلومات تبعاً لمتغيرات الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والصف الدراسي (الثالث، السادس الابتدائي) والجنس (ذكور، إناث) وطريقة عرض النص (مقروء، مسموع) فقد اعتمدت المنهج الوصفي المقارن للإجابة على تساؤلات الدراسة، والتحقق من صحة فروضها، باعتبار أن المنهج الوصفي المقارن يعتمد على دراسة العلاقات والفروق، ومن خلاله يمكن التحقق من مدى وجود فروق بين مجموعات الدراسة في متغير واحد أو أكثر (عاقل، ١٩٨٢، ص ١٢٥). كما أنه يعتمد على التشخيص الوصفي للظاهرة موضع البحث وتحليلها إلى عناصرها ومكوناتها. لذا يُعد هذا المنهج من المناهج الملائمة لموضوع الدراسة الحالية.

متغيرات الدراسة:

بناءً على أسئلة الدراسة وأهدافها، فقد تحددت متغيراتها في الآتي:

١- مستوى معالجة المعلومات، وله مستويات ثلاثة على النحو التالي:

- المستوى السطحي لمعالجة المعلومات.
- المستوى المتوسط لمعالجة المعلومات.
- المستوى العميق لمعالجة المعلومات.

٢- الحالة التعليمية، ولها مستويان هما: (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون).

٣- الصف الدراسي، وله مستويان هما: (الثالث والسادس الابتدائيين).

٤- الجنس، وله مستويان هما: (ذكور، إناث).

٥- طريقة عرض النص، وله مستويان هما: (مقروء، ومسموع).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين من التلاميذ البحرينيين من الجنسين بالصفين الثالث والسادس الابتدائيين بالمدارس الابتدائية الحكومية، للعام الدراسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤م، بالمحافظات التالية: العاصمة، الوسطى، الشمالية، والجنوبية، والبالغ عددهم ١٦٣٩٠ تلميذا وتلميذة (٨١٠٦ بالصف الثالث الابتدائي و٨٢٨٤ بالصف السادس الابتدائي).

عينة الدراسة:

وتنقسم في الدراسة الحالية إلى قسمين:

١- عينة المدارس والصفوف الدراسية.

٢- عينة التلاميذ من الصفين الثالث والسادس الابتدائيين.

أولا: عينة المدارس والصفوف:

بلغ عدد المدارس الابتدائية في المحافظات الأربع المذكورة، ٩٦ مدرسة ابتدائية للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م (٤٤ مدرسة للبنين و٥٢ مدرسة للبنات). وقد ضمت تلك المدارس ما مجموعه ٣٢٥ صفا دراسيا للمستوى الثالث الابتدائي، انتظم فيها ما مجموعه ٨١٠٦ تلميذا وتلميذة، و٣٣٦ صفا دراسيا للمستوى السادس الابتدائي، انتظم فيها ما مجموعه ٨٢٨٤ تلميذا وتلميذة.

وقد اختيرت مدارس العينة وفقا لما يلي:

١- اختُير عشوائيا عدد من المدارس الابتدائية للبنين والبنات من كل محافظة من المحافظات الأربع التالية: (العاصمة، الشمالية، الوسطى، الجنوبية) بنسبة تقترب من عدد المدارس في المجتمع الأصلي في كل محافظة؛ أي أنها توزعت بما يتناسب والكثافة السكانية في كل محافظة من المحافظات الأربع، وذلك على النحو التالي:

جدول (١)

توزيع مدارس عينة الدراسة بحسب المحافظة والجنس

المحافظة	عدد المدارس في المجتمع الأصلي		النسبة		عدد مدارس العينة		النسبة	
	بنين	بنات	بنين	بنات	بنين	بنات	بنين	بنات
العاصمة	٧	٩	١٥,٩٠	١٧,٣٠	٢	٢	١٦,٦٦	١٦,٦٦
الوسطى	١٦	١٧	٣٦,٣٦	٣٢,٦٩	٤	٤	٣٣,٣٤	٣٣,٣٤
الشمالية	١٦	١٩	٣٣,٣٦	٣٦,٥٣	٤	٤	٣٣,٣٤	٣٣,٣٤
الجنوبية	٥	٧	١١,٣٦	١٣,٤٦	٢	٢	١٦,٦٦	١٦,٦٦
المجموع	٤٤	٥٢	%١٠٠	%١٠٠	١٢	١٢	%١٠٠	%١٠٠
	٩٦		%١٠٠		٢٤		%١٠٠	

يتضح من الجدول (١) أن عدد المدارس الابتدائية المختارة بشكل عشوائي ٢٤ مدرسة ابتدائية، بنسبة إجمالية قدرها ٢٥% من عدد المدارس الابتدائية في مجتمع الدراسة، بما يتناسب ونسبة عدد المدارس في المجتمع الأصلي لكل محافظة (١٢ مدرسة للبنين، و١٢ مدرسة أخرى للبنات) تتوزع على مناطق مختلفة في مملكة البحرين، تمثل المجتمع البحريني مدنا وقرى. وقد قُسمت تلك المدارس وفقا لمتغيري الجنس والصف الدراسي، على النحو التالي:

جدول (٢)

توزيع مدارس عينة الدراسة بحسب المحافظة والصف الدراسي والجنس

المحافظة	عدد المدارس والصفوف الدراسية			
	الثالث		السادس	
	بنين	بنات	بنين	بنات
العاصمة	١	١	١	١
الوسطى	٢	٢	٢	٢
الشمالية	٢	٢	٢	٢
الجنوبية	١	١	١	١
المجموع	٦	٦	٦	٦
	١٢		١٢	

يتضح من الجدول (٢) أن مدارس العينة قد وُزعت وفقا لمتغيري الصف الدراسي والجنس بالتساوي في العدد، وذلك لتقارب عدد مدارس البنين مع مدارس البنات في المحافظة الواحدة، بالإضافة إلى تقارب عدد التلاميذ لدى كل من البنين والبنات في الصفين الثالث والسادس الابتدائيين.

٢- اختُير بشكل عشوائي من كل مدرسة صف دراسي أو أكثر للمستوى الثالث أو السادس، بما يتناسب وعدد الصفوف لكل من المستويين المذكورين في كل مدرسة من المحافظات الأربع، وذلك على النحو التالي:

جدول (٣)

توزيع مدارس وصفوف عينة الدراسة النهائية من الصفين الثالث والسادس الابتدائيين بحسب المحافظة والمدرسة والصف الدراسي وعدده بكل مدرسة

الصف الثالث (بنين)			
الرقم	المدرسة	عدد الصفوف	المحافظة
١	ابن النفيس	٣	الوسطى
٢	جدحفص	٣	الوسطى
٣	**عمار بن ياسر**	٣	الشمالية
٤	الرازي	٢	الشمالية
٥	الخميس	٢	العاصمة
٦	صلاح الدين	٢	الجنوبية
الصف الثالث (بنات)			
١	حفصة	٣	الوسطى
٢	توبلي	٣	الوسطى
٣	سارة	٢	الشمالية
٤	مدينة حمد	٣	الشمالية
٥	البلاد القديم	٣	العاصمة
٦	سافرة	١	الجنوبية
المجموع		٣٠	

الصف السادس (بنين)			
الرقم	المدرسة	عدد الصفوف	المحافظة
١	سترة	٢	الوسطى
٢	المعامير	٣	الوسطى
٣	**عمار بن ياسر**	٢	الشمالية
٤	الرازي	٣	الشمالية
٥	الخميس	٢	العاصمة
٦	الإمام مالك	٣	الجنوبية
الصف السادس (بنات)			
١	حفصة	٣	الوسطى
٢	توبلي	٣	الوسطى
٣	كرانة	٣	الشمالية
٤	مدينة حمد	٣	الشمالية
٥	البلاد القديم	٣	العاصمة
٦	سافرة	٢	الجنوبية
المجموع		٣٢	

يتضح من الجدول (٣) أن عدد الصفوف الدراسية المختارة بشكل عشوائي من مدارس العينة قد بلغ ٦٢ صفا دراسيا، ٣٠ صفا للمستوى الثالث الابتدائي (١٥ صفا للبنين، و١٥ صفا للبنات) وبنسبة إجمالية قدرها ٩,٢٣% من مجموع صفوف المستوى الثالث الابتدائي في المجتمع الأصلي، البالغ عـددها ٣٢٥ صفا دراسيا، و ٣٢ صفا للمستوى السادس الابتدائي (١٥ صفا للبنين، و ١٧ صفا للبنات) وبنسبة إجمالية بلغت ٩,٥٢ من مجموع صفوف المستوى السادس الابتدائي في المجتمع الأصلي، البـالغ عـددها ٣٣٦ صفا دراسيا.

وقد اختيرت المدارس المذكورة بالطريقة العشوائية الطبقية، والعشوائية في هذه الدراسة تعني عـدم تحيز الفاحص في اختيار عينته من جهة، وعدم قدرة المفحوص على التأثير على الفاحص ليكـون مـن ضمن العينة من جهة أخرى (الضحيان، وحسن، ٢٠٠٢، ص ٢٢٠)، أي أن يكون الاختيار العـشوائي يمثل العينة تمثيلا صادقا مجتمع الدراسة دون تحيز. وقد حُرص على أن تكون كل مفردة من مفـردات مجتمع الدراسة لها فرصة متساوية في التمثيل في العينة عند سحبها.

ثانيا: عينة التلاميذ:

١- العينة الأولية:

بعد حصر عينة الدراسة من المدارس والصفوف الدراسية، والبالغ عـددها ٢٤ مدرسـة ابتدائيـة، ضمت ما مجموعه ٦٢ صفا دراسيا، ٣٠ صفا للمستوى الثالث الابتدائي، انتظم فيها ٦٥٣ تلميذا وتلميذة، و٣٢ صفا للمستوى السادس الابتدائي، انتظم فيها ٧٧٠ تلميذا وتلميذة، استبعد الباحث من العينة الأوليـة المذكورة التلاميذ غير البحرينيين، لكون اللغة الأم لديهم لغات غير عربية. وقد بلغ عددهم ٢٧٣ تلميـذا وتلميذة، ٩٧ منهم للصف الثالث الابتدائي (٣١ تلميذا و٦٦ تلميذة) و١٧٦ تلميذا وتلميذة للصف الـسادس الابتدائي (٧٨ تلميذا و٩٨ تلميذة) وقد تبقى من العدد المذكور بعد الاستبعاد ١١٥٠ تلميذا وتلميذة، وذلك على النحو التالي:

جدول (٤)

توزيع أفراد العينة الأولية حسب الصف الدراسي والجنس

عدد أفراد العينة الأولية للدراسة				
الصف الثالث		الصف السادس		المجموع
ذكور	إناث	ذكور	إناث	
٢٧٤	٢٨٢	٢٨٤	٣١٠	١١٥٠
المجموع: ٥٥٦		المجموع: ٥٩٤		

المجموع الكلي: ١١٥٠	

٢ - محكات اختيار عينة الدراسة:

أ- عينة التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي:

١- أن لا تقل درجة الذكاء لدى التلميذ عن المتوسط أو المئيني المقابل له في اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن **Raven**، والمستخدم في الدراسة الحالية، بالنسبة لتلاميذ الصفين الثالث والسادس الابتدائيين، حيث أشارت معايير الاختبار المذكور أن المتوسط عقليا تقع درجته من المئيني ٢٥ إلى أقل من المئيني ٧٥ ، أما درجة الذكاء دون المتوسط فإنها تقع من المئيني ١٠ إلى أقل من المئيني ٢٥ (عبد الرؤوف، ١٩٩٩، ص ٣١).

٢- أن تكون درجة التحصيل الدراسي لدى التلميذ في امتحان نهاية الفصل الدراسي الأول في اللغة العربية، للعام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤م أقل بانحراف معياري واحد على الأقل عن متوسط درجة أفراد العينة في الاختبار المذكور. أو تُساوي ٤٥ درجة، أو ما نسبته ٤٥% فأقل من الدرجة الكلية في الاختبار المذكور، بالنسبة للصفين الثالث والسادس الابتدائيين.

٣- أن تكون درجة التلميذ أقل من انحراف معياري واحد، أو حاصلا على درجة ٢٧ أو ما نسبته ٤٥% فأقل من الدرجة الكلية في اختبار الفهم القرائي، بالنسبة للصفين الثالث والسادس الابتدائيين.

٤- أن تكون درجة التلميذ المقدرة في القراءة الجهرية من قبل معلم اللغة العربية لا تقل عن سبع درجات ونصف، أو ما نسبته ٧٥ % فأعلى من الدرجة الكلية، البالغ عددها (١٠ درجات) بالنسبة للصفين الثالث والسادس الابتدائيين.

٥- أن لا تزيد درجة التلميذ المقدرة في الفهم القرائي من قبل معلم اللغة العربية عن أربع درجات ونصف، أو ما نسبته ٤٥ % من الدرجة الكلية، البالغ عددها (١٠ درجات) بالنسبة للصفين الثالث والسادس الابتدائيين.

٦- أن ينطبق عليه محك الاستبعاد؛ أي أنه لا يعاني من إعاقات حسية أو حركية أو تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي أو سوء ظروف بيئية.

٧- أن لا يتجاوز العمر الزمني للتلميذ عن ١٠ سنوات بالنسبة للصف الثالث الابتدائي، و١٣ سنة بالنسبة للصف السادس الابتدائي (خلال فترة تطبيق أدوات فرز العينة).

ب- عينة التلاميذ العاديين:

١- أن لا تقل درجة الذكاء لدى التلميذ عن المتوسط أو المئيني المقابل لها في اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن، والمستخدم في الدراسة الحالية، بالنسبة لتلاميذ الصفين الثالث والسادس الابتدائي.

٢- أن تكون درجة التحصيل الدراسي لدى التلميذ في امتحان نهاية الفصل الدراسي الأول في اللغة العربية، للعام الدراسي ٢٠٠٣ - ٢٠٠٤م أكبر بانحراف معياري واحد على الأقل عن متوسط درجات أداء العينة بالنسبة للصفين الثالث والسادس الابتدائيين، وذلك للأسباب التالية:

أ- أنه في الغالب أن تقديرات المعلمين تتسم بنوع من المرونة إلى حد ما، وذلك تشجيعا للتلاميذ، ومن ثم فإن متوسط الدرجة قد لا تعكس مستوى الأداء الفعلي للتلاميذ.

ب- أراد الباحث أن يأخذ أدنى مستويات التحصيل من بين هؤلاء التلاميذ، وفي المقابل اختيار أعلى مستويات التحصيل بينهم أيضاً، وذلك لاعتبار طبيعة النظام التقويمي المطبق في الصفين المذكورين، لكونه يعتمد درجة ٦٠% كحد أدنى للنجاح.

ت- أن يكون الفارق بين المجموعتين فارقاً حقيقياً لا يعود لعوامل أخطاء في تطبيق الاختبار، أو عوامل الصدفة، وبالتالي فإن أعلى الدرجات وأدناها تُقسم العينة إلى مجموعتين مختلفتين تماماً في التحصيل الدراسي في اللغة العربية.

٣- أن تكون درجة التلميذ أكبر من انحراف معياري واحد على الأقل عن متوسط أداء العينة في اختبار الفهم القرائي بالنسبة للصفين الثالث والسادس الابتدائيين.

٤- أن تكون درجة التلميذ المقدرة في القراءة الجهرية والفهم القرائي من قبل معلم اللغة العربية لا تقل عن ٦٠% على الأقل بالنسبة للصفين الثالث والسادس الابتدائيين.

٥- أن لا يتجاوز العمر الزمني للتلميذ عن ١٠ سنوات بالنسبة للصف الثالث الابتدائي، و١٣ سنة بالنسبة للصف السادس الابتدائي (خلال فترة تطبيق أدوات فرز العينة).

إجراءات اختيار عينة الدراسة:

١- معامل الذكاء:

طُبق اختبار (المصفوفات المتتابعة لرافن) (تعريب عبد الرؤوف، ١٩٩٩) من قبل الباحث بمساعدة مجموعة من معلمي التربية الخاصة بالمدارس المذكورة، ممن تدربوا على تطبيق الاختبار وتصحيحه، على ١١٠٢ تلميذا وتلميذة من التلاميذ البحرينيين بالصفين الثالث والسادس الابتدائيين (٥٤٢ تلميذاً وتلميذة بالصف الثالث الابتدائي، و٥٦٠ تلميذا وتلميذة بالصف السادس الابتدائي)، وذلك للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م من أفراد العينة الأولية البالغ عددها (١١٥٠) تلميذاً وتلميذة، بعد أن تغيب أثناء تطبيق الاختبار ٤٨ تلميذا وتلميذة (١٤ تلميذا وتلميذة بالصف الثالث الابتدائي، و٣٤ تلميذا وتلميذة بالصف السادس الابتدائي).

وقد طُبق الاختبار بصورة جماعية، حيث لم يزد عدد المطبق عليهم الاختبار في الجلسة الواحدة عن عشرة تلاميذ. وفي ضوء معايير هذا الاختبار فقد استُبعد التلاميذ ممن حصلوا على أقل من المئيني ٢٥،

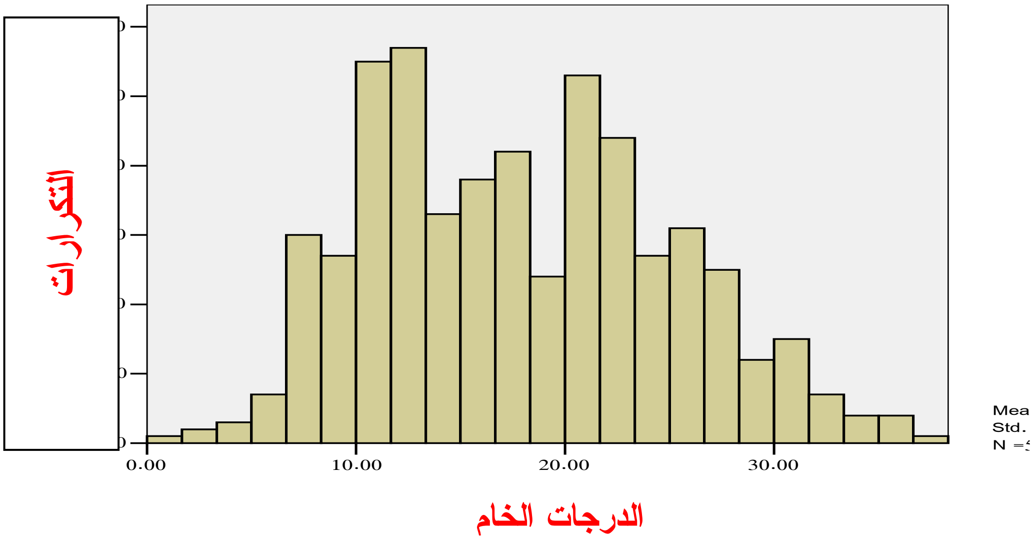
وكان عددهم (٣٠ تلميذا وتلميذة بالصف الثالث الابتدائي بنسبة قدرها ٥,٥% و٢٧ تلميذا وتلميذة بالصف السادس الابتدائي بنسبة قدرها ٤,٨ %) ليصبح عدد أفراد العينة الأولية بعد الاستبعاد المذكور (١٠٤٥) تلميذا وتلميذة ٥١٢ بالصف الثالث الابتدائي (٢٤٩ ذكور، ٢٦٣ إناث) ، و٥٣٣ بالصف السادس الابتدائي (٢٦٠ ذكور، ٢٧٣ إناث) والجدول التالي يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الخام للاختبار المذكور.

جدول (٥)

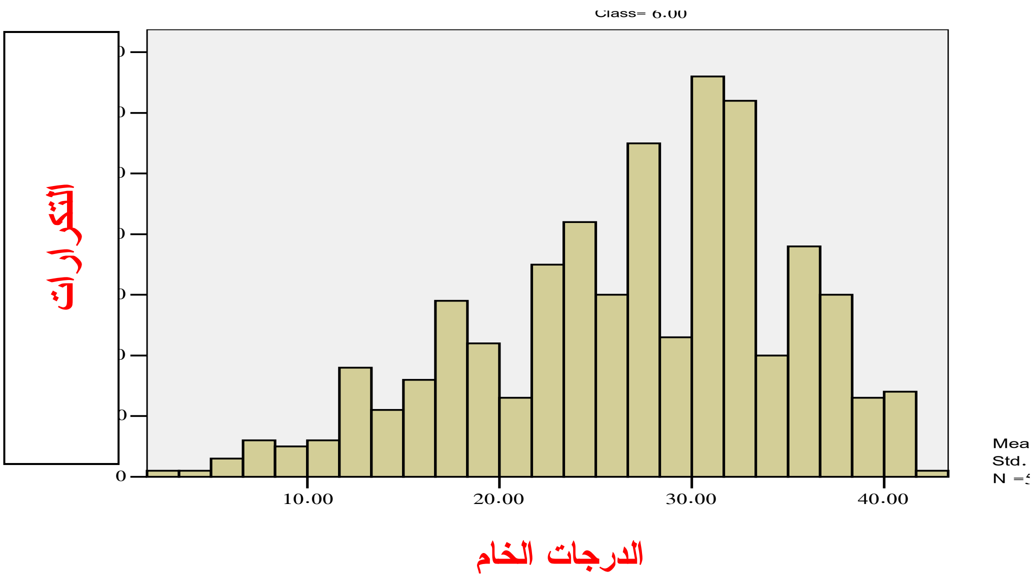
الخصائص الإحصائية لتوزيع الدرجات الخام واختبارات التحقق من سوية التوزيع لاختبار الذكاء لكل من الصف الثالث والسادس الابتدائيين

الإحصاءات	الصف الثالث ن=٥١٢	الصف السادس ن= ٥٣٣
المتوسط الحسابي	١٧,٧١	٢٦,٩٤
الانحراف المعياري	٧,١٢	٧,٩٦
معامل الالتواء	٠,٢٨٢	٠,٥٥٢-
معامل التفلطح	٠,٦٢٣-	٠,٢١٦-

يتضح من الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي للدرجة الخام للصف الثالث الابتدائي ١٧,٧ بانحراف معياري قدره **٧,١٢**، أما المتوسط الحسابي للدرجة الخام للصف السادس الابتدائي فقد كان **٢٦,٩٤** بانحراف معياري قدره ٧,٩٦. كما يتضح من الجدول السابق أيضا أن معاملي الالتواء والتفلطح يشيران إلى أن توزيع الدرجات الخام تقترب من التوزيع الاعتدالي، وبخاصة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. ويمكن تمثيل توزيع الدرجات الخام بالصفين الثالث والسادس الابتدائيين بالرسوم البيانية التالية:

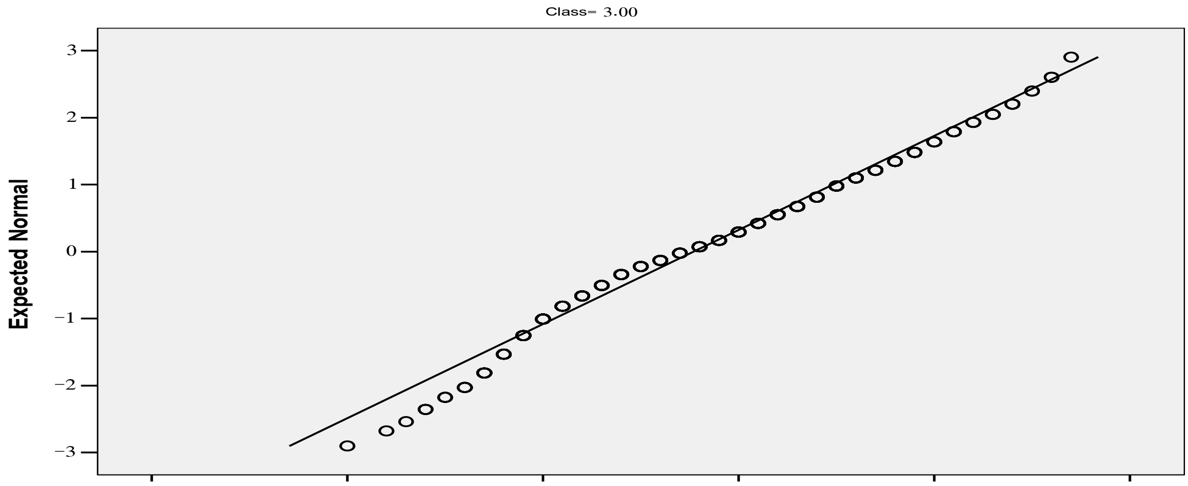


الشكل (٣) تمثيل الدرجات الخام للذكاء لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي بيانيا.

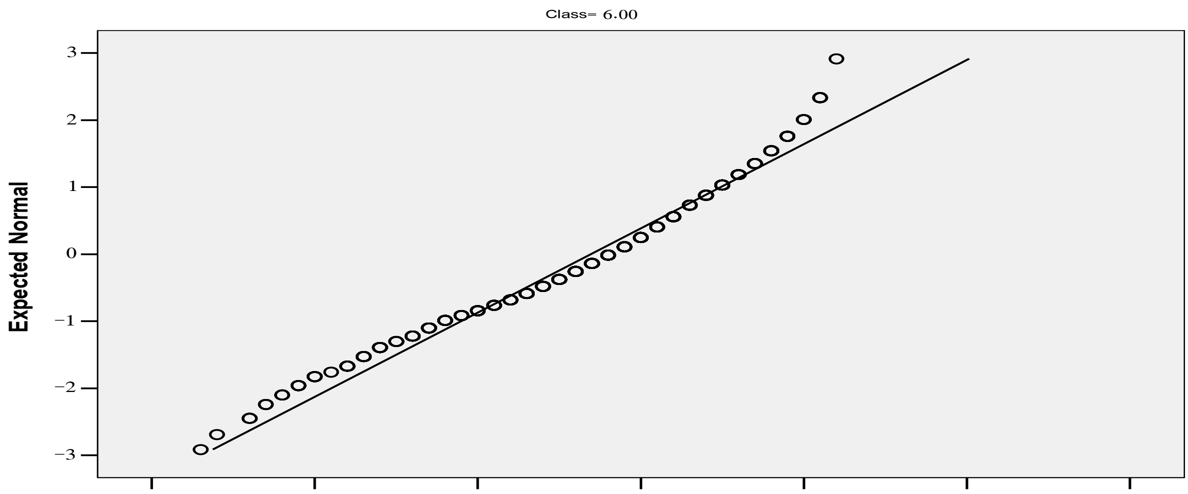


الشكل (٤) تمثيل الدرجات الخام للذكاء لتلاميذ الصف السادس الابتدائي بيانيا

كما يمكن تمثيل تلك الدرجات وفقا للشكلين التاليين:



الرسم البياني (٥) تمثيل الدرجات الخام لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي وفقا للاقتراب أو الابتعاد من خط الاعتدال في توزيع الدرجات.



الرسم البياني (٦) تمثيل الدرجات الخام لتلاميذ الصف السادس الابتدائي وفقا للاقتراب أو الابتعاد من خط الاعتدال في توزيع الدرجات.

يتضح من الرسمين البيانيين (٥،٦) أن الدرجات الخام لاختبار الذكاء للعينة الأولية لكل من الصف الثالث والسادس الابتدائيين تقتربان من التوزيع الاعتدالي.

٢- درجة التحصيل الدراسي في اللغة العربية:

بهدف الحصول على مجموعتين، متباينتين في مهارات الفهم القرائي استُخرج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، لدرجات أفراد العينة الأولية بالصفين الثالث والسادس الابتدائيين في امتحان نهاية الفصل الدراسي الأول في اللغة العربية للعام الدراسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤م، على النحو التالي:

- ٥١٢ تلميذاً وتلميذة بالصف الثالث الابتدائي (٢٤٩ ذكور، ٢٦٣ إناث) يتوزعون على ٣٠ صفا دراسيا في ١٢ مدرسة ابتدائية، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ٨ و١٠ سنوات ونصف، حيث بلغ متوسطهم الحسابي ٥٩,٨ في مادة اللغة العربية بانحراف معياري قدره ١٢,٦ بعد تحويل تقديراتهم إلى درجة مئوية.
- ٥٣٣ تلميذاً وتلميذة بالصف السادس الابتدائي (٢٦٠ ذكور، ٢٧٣ إناث) يتوزعون على ٣٢ صفا دراسيا في ١٢ مدرسة ابتدائية، وقد تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين ١١ و ١٣ سنة ونصف، حيث بلغ متوسطهم الحسابي في اللغة العربية ٦٠ بانحراف معياري قدره ١٣,٢.

وبناء على ذلك تم تحديد التلاميذ الحاصلين على درجة أقل بانحراف معياري واحد على الأقل، والتلاميذ الحاصلين على درجة أعلى بانحراف معياري واحد على الأقل عن متوسط أداء العينة في الاختبار المذكور بالصفين الثالث والسادس الابتدائيين من الجنسين بمدارس العينة بالصفين المذكورين. وقد كانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٦)

توزيع درجة التحصيل الدراسي في اللغة العربية لأفراد عينة الصف الثالث الابتدائي بحسب المدرسة والجنس

العدد	المدرسة	الجنس	عدد التلاميذ	الحاصلون على أقل من انحراف معياري واحد عن المتوسط فأدنى	الحاصلون على أعلى من انحراف معياري واحد عن المتوسط فأكثر	المجموع	المستبعدون
١	ابن النفيس		٥٣	٢٠	٢٥	٤٥	٨
٢	جدحفص	بنين	٥٤	١٥	٢٨	٤٣	١١
٣	عمّار بن ياسر		٥٣	١٥	٢٥	٤٠	١٣
٤	الخمايسي		٣٩	١٨٤	١١	٢٨	١٨٠

٦	صلاح الدين		٢٨	٩	٨	١٧	١١
	المجموع		٢٤٩	٨١	١٠٧	١٨٨	٦١

يتبع جدول (٦)

العدد	المدرسة	الجنس	عدد التلاميذ	الحاصلون على أقل من انحراف معياري واحد عن المتوسط فأدنى	الحاصلون على أعلى من انحراف معياري واحد عن المتوسط فأكثر	المجموع	المستبعدون
١	حفصة	بنات	٥٩	١٨	٢٠	٣٨	٢١
٢	توبلي		٤٧	١٢	١٩	٣١	١٦
٣	سارة		٥٣	١٨	٢٥	٤٣	١٠
٤	مدينة حمد		٣٤	١٥	١١	٢٦	٨
٥	البلاد القديم		٥٥	١٦	١٩	٣٥	٢٠
٦	سافرة		١٥	٦	٤	١٠	٥
	المجموع		٢٦٣	٨٥	٩٨	١٨٣	٨٠
	المجموع الكلي		٥١٢	١٦٦	٢٠٥	٣٧١	١٤١

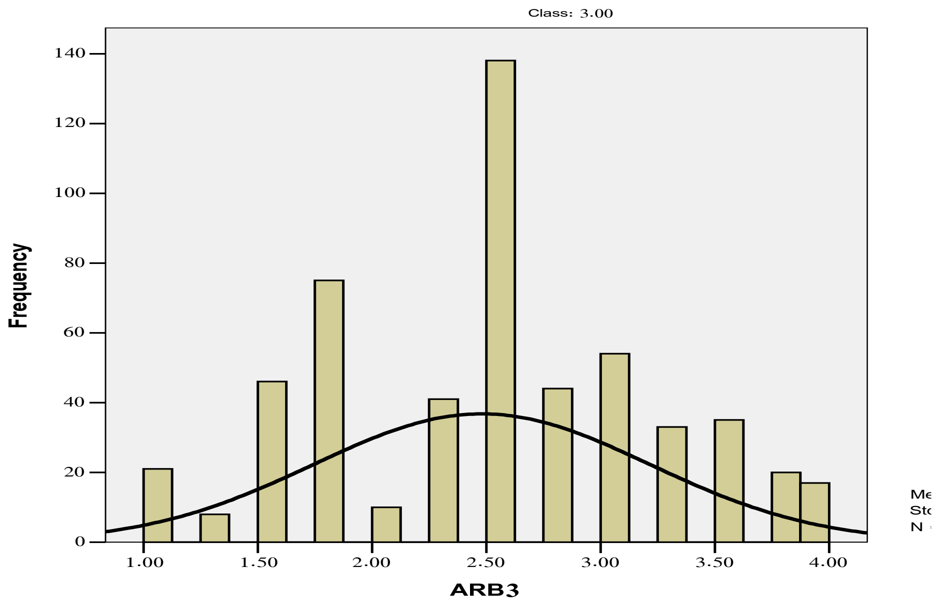
جدول (٧)

توزيع درجة التحصيل الدراسي في اللغة العربية لأفراد عينة الصف السادس الابتدائي حسب المدرسة والجنس

العدد	المدرسة	الجنس	عدد التلاميذ	الحاصلون على أقل من انحراف معياري واحد عن المتوسط فأدنى	الحاصلون على أعلى من انحراف معياري واحد عن المتوسط فأكثر	المجموع	المستبعدون
١	سترة	بنين	٥٣	١٥	٣٠	٤٥	٨
٢	المعامير		٤٥	١٩	١٨	٣٧	٨
٣	عمار بن ياسر		٤٢	١٠	٢٥	٣٥	٧
٤	الرازي		٤٦	١٥	٢٠	٣٥	١١
٥	الخميس		٤٦	١٧	١٤	٣١	١٥
٦	الإمام مالك		٤١	١٤	٢٢	٣٦	٥
	المجموع		٢٧٣	٩٠	١٢٩	٢١٩	٥٤
١	حفصة	بنات	٥١	٢٧	١٥	٤٢	٩
٢	توبلي		٤٨	١٤	١٧	٣١	١٧
٣	كرانة		٥٠	١٨	٢٢	٤٠	١٠
٦	سافرة		٢١	٧	١٠	١٧	٤
٤	مدينة حمد		٣٩	١٤	١٧	٣١	٨
	المجموع		٢٦٠	٩٤	١٠٩	٢٠٣	٥٧
٥	البلاد القديم		٥١	١٤	٢٨	٤٢	٩

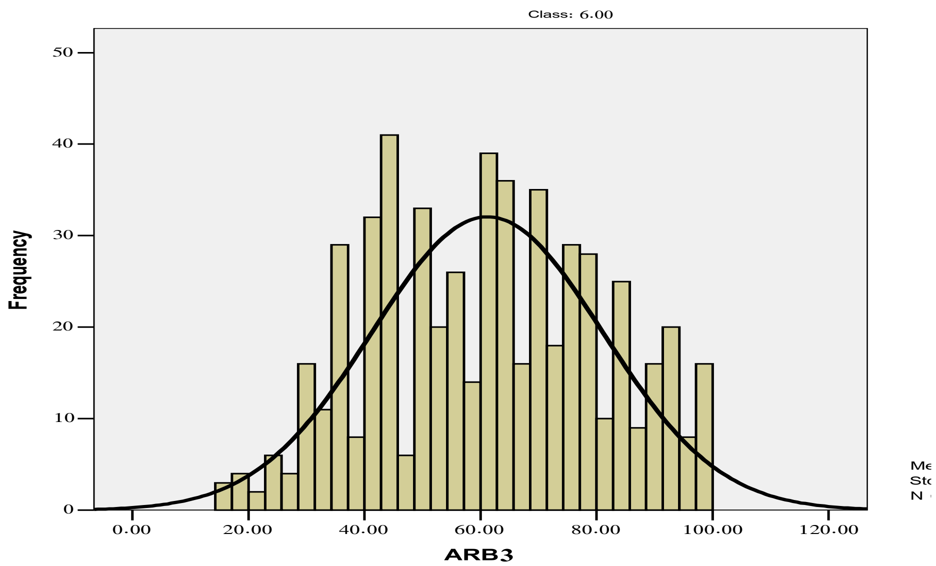
	المجموع		٥٣٣	١٨٤	٢٣٨	٤٢٢	١١١

والرسمان البيانيان التاليان يوضحان توزيع درجات التحصيل في مادة اللغة العربية لأفراد العينة الأولية بالصفين الثالث والسادس الابتدائيين.



الرسم البياني (٧) درجات التحصيل في اللغة العربية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي

الصف الثالث: العدد= ٥١٢ – المتوسط الحسابي=٥٩,٨ – الانحراف المعياري= ١٢,٦



الرسم البياني (٨) درجات التحصيل في اللغة العربية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي

الصف السادس: العدد= ٥٣٣– المتوسط الحسابي= ٦٠ – الانحراف المعياري= ١٣,٢

٣

طُبق اختبار الفهم القرائي للصف الثالث الابتدائي على عينة الصف الثالث الابتدائي، البالغ عددهم (٣٧١) تلميذا وتلميذة، ١٨٨ تلميذا على النحو التالي: (٨١ من ذوي التحصيل الدراسي المنخفض في اللغة العربية، و١٠٧ من ذوي التحصيل الدراسي العادي) و١٨٣ تلميذة على النحو التالي: (٨٥ من ذوات التحصيل الدراسي المنخفض في اللغة العربية، و ٩٨ من التلميذات العاديات).

وقد بلغ متوسط درجات عينة الصف الثالث الابتدائي على الاختبار المذكور، ٣٥,٦١ بانحراف معياري قدره ٨,١٢ ، وعليه فقد ضُم إلى العينة الحالات التي حققت درجة أقل من انحراف معياري واحد عن متوسط درجات أفراد العينة؛ أي الحاصلون على درجة ٢٧,٥ فأقل، أو ما يعادل ٤٥,٨٣ من الدرجة الكلية للاختبار فما دون، وصنفت باعتبارها تُعاني من مشكلات في الفهم القرائي، وقد بلغ عددها ١٥٧ تلميذة وتلميذة (٧٧ تلميذا، و٨٠ تلميذة). كما ضُمت للعينة الحالات التي حققت درجة أعلى من انحراف معياري واحد؛ أي الحاصلون على ٤٣,٨ أو ما نسبته ٧٢,٨٨ من الدرجة الكلية للاختبار فأعلى، وقد صُنفت باعتبارها عادية في مهارات الفهم القرائي، وقد بلغ عددها ١٧٣ تلميذا وتلميذة (٨٥ تلميذا، ٨٨ تلميذة). واستبعدت الحالات التي وقعت ما بين النسبتين أو الدرجتين المذكورتين للسببين المذكورين في الخطوة السابقة، وقد بلغ عددها ٤١ حالة (٢٦ للبنين و١٥ للبنات).

كما طُبق اختبار الفهم القرائي للصف السادس الابتدائي على عينة الصف السادس الابتدائي، البالغ عددهم ٤٢٢ تلميذا وتلميذة، ٢١٩ تلميذا على النحو التالي: (٩٠ من ذوي التحصيل الدراسي المنخفض في اللغة العربية، و١٢٩ من ذوي التحصيل العادي) و٢٠٣ تلميذات على النحو التالي: (٩٤ من ذوات التحصيل الدراسي المنخفض في اللغة العربية، و١٠٩ من التلميذات العاديات).

وقد بلغ متوسط درجات عينة الصف السادس الابتدائي على الاختبار المذكور، ٣٦,٧١ بانحراف معياري قدره ٧,٩٤، وعليه فقد ضُم إلى العينة الحالات التي حققت درجة أقل من انحراف معياري واحد عن متوسط درجات أفراد العينة؛ أي الحاصلون على درجة ٢٨,٧٧ فأقل، أو ما يعادل ٤٧,٩٥ من الدرجة الكلية للاختبار فما دون، وصُنفت باعتبارها تُعاني من مشكلات في الفهم القرائي، وقد بلغ عددها ١٧٢ حالة (٨٤ تلميذا، ٨٨ تلميذة). كما ضُمَّت للعينة الحالات التي حققت درجة أعلى من انحراف معياري واحد؛ أي الحاصلون على ٤٤,٦٥ أو ما نسبته ٧٤,٤١ من الدرجة الكلية للاختبار فأكثر، وقد صُنفت باعتبارها لا تُعاني من مشكلات في مهارات الفهم القرائي، وقد بلغ عددها ١٩٨ تلميذا وتلميذة (١٠٥ تلاميذ، و٩٣ تلميذة). واستبعدت الحالات التي وقعت ما بين النسبتين أو الدرجتين المذكورتين للأسباب المذكورة في محكات اختيار عينة الدراسة. وقد بلغت الحالات المُستبعدة ٥٢ حالة (٣٠ للبنين، و٢٢ للبنات). والجدول (٨) يبين ذلك.

جدول (٨)

توزيع درجات الفهم القرائي لأفراد العينة الأولية حسب الصف الدراسي والجنس

الصف	الجنس	عدد التلاميذ	الحاصلون على أقل من انحراف معياري واحد عن المتوسط فأدنى	الحاصلون على أعلى من انحراف معياري واحد عن المتوسط فأكثر	المجموع	المستبعدون
الثالث	بنين	١٨٨	٧٧	٨٥	١٦٢	٢٦
	بنات	١٨٣	٨٠	٨٨	١٦٨	١٥
المجموع		٣٧١	١٥٧	١٧٣	٣٣٠	٤١
السادس	بنين	٢١٩	٨٤	١٠٥	١٨٩	٣٠
	بنات	٢٠٣	٨٨	٩٣	١٨١	٢٢
المجموع		٤٢٢	١٧٢	١٩٨	٣٧٠	٥٢

٤- تقدير المعلم في القراءة الجهرية والفهم القرائي:

طُلب من معلمي نظام الفصل بالصف الثالث الابتدائي، ومعلمي اللغة العربية بالصف السادس الابتدائي ممن يعملون مع عينة الدراسة بالصفين الثالث والسادس الابتدائيين وضع درجة تقديرية من عشر درجات في كل من القراءة الجهرية والفهم القرائي، لكل تلميذ مما تبقى من عينة الدراسة من الصفين الثالث والسادس الابتدائيين بعد الخطوة السابقة، وذلك من خلال استمارة أعدت لذلك. أنظر مُلحق (٧). وذلك للتأكد من أن صعوبة الفهم القرائي لدى أفراد العينة لا تعود إلى عجز لديهم في القراءة.

ويُعتبر التشخيص عن طريق إحالة المعلم من الخطوات الهامة المعمول بها في البحوث والدراسات الأجنبية المختلفة، وقد أشار عدد كبير من الباحثين إلى أهمية هذه الخطوة. ويعبر (هاريس وسيباي) عن ذلك بقولهما "ويمكن أن يتم التشخيص بدرجات متفاوتة من الدقة بواسطة مدرسي الفصول (في: جلجل، ١٩٩٤،ص:١٩٥).

وبناء على ذلك، فقد استُبعد التلاميذ ممن كانت درجتهم المقدرة في القراءة الجهرية تقل عن ٦٠% من الدرجة الكلية، أي أنهم يعانون من ضعف في القراءة باعتبارها من متطلبات الفهم القرائي، أو ممن كانت درجتهم المقدرة في القراءة الجهرية والفهم القرائي تجاوزت ٦٠% من الدرجة الكلية، أي أنهم لا يعانون من ضعف في القراءة أو افهم القرائي، باعتبار أن هذه الفئة تقع ضمن الفئة المستبعدة من عينة الدراسة للأسباب المذكورة في محكات اختيار عينة الدراسة. والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (٩)

توزيع درجات الفهم القرائي والقراءة الجهرية المقدرة من قبل المعلم

لأفراد العينة حسب الصف الدراسي والجنس

الصف	الجنس	عدد التلاميذ	الحاصلون على ٤٥% في الفهم القرائي فأقل	الحاصلون على ٧٥% في القراءة الجهرية فأعلى	المجموع	المستبعدون	النسبة المئوية
الثالث	بنين	١٦٢	٧٥	٦٩	١٤٤	١٨	
	بنات	١٦٨	٧٤	٧١	١٤٥	٢٣	
المجموع		٣٣٠	١٤٩	١٣٩	٢٨٨	٤١	
السادس	بنين	١٨٩	٧٦	٩٩	١٧٥	١٤	
	بنات	١٨١	٧٣	٩٥	١٦٨	١٣	
المجموع		٣٧٠	١٤٩	١٩٤	٣٤٣	٢٧	

يتضح من الجدول السابق أن عدد المستبعدين من عينة الصف الثالث الابتدائي ٤١ حالة (١٨ تلميذا، ٢٣ تلميذة) وعليه فقد بلغ عدد العينة المذكورة ١٤٤ تلميذا على النحو التالي: (٧٥ من ذوي صعوبات الفهم القرائي، و٦٩ من العاديين) و ١٤٥ تلميذة على النحو التالي: (٧٤ من ذوات صعوبات الفهم القرائي، و٧١ من العاديات).

كما استبعدت من عينة الصف السادس الابتدائي ٢٧ حالة (١٤ تلميذا ، ١٣ تلميذة) وعليه فقد بلغ عدد العينة المذكورة ١٧٥ تلميذا على النحو التالي: (٧٦ من ذوي صعوبات الفهم القرائي، و٩٩ من العاديين) و١٦٨ تلميذة على النحو التالي: (٧٣ من ذوات صعوبات الفهم القرائي، و٩٥ من العاديات).

محك الاستبعاد:

تم الاطلاع على السجلات المدرسية لأفراد العينة لاستبعاد الحالات التي لا ينطبق عليها محك الاستبعاد، بعد استبعاد حالات انخفاض القدرة العقلية من خلال الخطوة الأولى، كالإعاقات الحسية (المكفوفون، ضعاف البصر، الصم، ضعاف السمع، ذوو الاضطرابات السلوكية الشديدة مثل الاندفاعية والنشاط الزائد، حالات نقص فرص التعلم أو الحرمان الثقافي). وبناء على ذلك، استُبعدت خمس حالات من عينة الصف الثالث الابتدائي على النحو التالي: (٤ تلاميذ وتلميذة واحدة). كما استبعدت سبع حالات

من عينة الصف السادس الابتدائي (٤ تلاميذ و٣ تلميذات). وبالاستبعاد المذكور أصبحت عينة الدراسة على النحو التالي:

أولا: عينة الصف الثالث الابتدائي، وتتكون من ١٤٠ تلميذا (٧١ من ذوي صعوبات الفهم القرائي، و٦٩ من العاديين) و ١٤٤ تلميذة على النحو التالي: (٧٣ من ذوات صعوبات الفهم القرائي، و٧١ من العاديات).

ثانيا: عينة الصف السادس الابتدائي، وتتكون من ١٧١ تلميذا على النحو التالي: (٧٢ من ذوي صعوبات الفهم القرائي، و٩٩ من العاديين) و١٦٥ تلميذة على النحو التالي: (٧٠ من ذوات صعوبات الفهم القرائي، و٩٥ من العاديات).

٦- العمر الزمني:

استُبعدت الحالات التي تجاوز عمرها الزمني ١٠ سنوات للصف الثالث الابتدائي، و١٣ سنة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. وعليه فقد استُبعدت من عينة الصف الثالث الابتدائي ١٣ حالة على النحو التالي: ثمان حالات من ذوي صعوبات الفهم القرائي (٣ للبنين و٥ للبنات) وخمس حالات للعاديين (حالتان للبنين، و٣ حالات للبنات).

كما استبعدت ٢٢ حالة من عينة الصف السادس الابتدائي تجاوز عمرها ١٣ سنة على النحو التالي: ست حالات من ذوي صعوبات الفهم القرائي (٣ للبنين و٣ للبنات) و١٦ حالة للعاديين (١١ للبنين، و٥ للبنات).

ويُلاحظ من خلال الخطوة السابقة أن عدد التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف السادس الابتدائي يتساوى مع عدد التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في الصف الثالث الابتدائي، في حين أن عدد التلاميذ العاديين من البنين والبنات في الصف السادس الابتدائي يزيد بشكل ملحوظ على عدد التلاميذ العاديين من البين والبنات في الصف الثالث الابتدائي. ورغبة في توحيد عدد عينتي العاديين من البنين والبنات في الصفين المذكورين، فقد اختُير عدد من التلاميذ العاديين بالصف السادس الابتدائي مساويا لعدد التلاميذ العاديين بالصف الثالث الابتدائي لكل من البنين والبنات.

وبناء على نتائج الخطوات السابقة، حُددت عينة الدراسة بصورتها النهائية، وفقا للعدد، الجنس، متوسط درجة الذكاء، متوسط العمر الزمني، متوسط درجة التحصيل في اللغة العربية، ومتوسط درجة الفهم القرائي على النحو التالي:

جدول (١٠)

توزيع أفراد العينة النهائية وفق خصائص متوسط العمر الزمني والجنس والعدد ودرجة الذكاء ودرجتي التحصيل في اللغة العربية والفهم القرائي

		الثالث الابتدائي		السادس الابتدائي	
		صعوبات	عاديون	صعوبات	عاديون
العدد	بنين	٦٨	٦٧	٦٩	٦٧
	بنات	٦٨	٦٨	٦٧	٦٨
المجموع		١٣٦	١٣٥	١٣٦	١٣٥
الميئين	المتوسط	٦٠	٦٠	٦١	٦٣
	الانحراف	٠,٢٣	٠,٢٤	٠,٢٦	٠,٢٣
العمر الزمني	المتوسط	١٠٦,٦٥	١٠٧,٢٤	١٤٥,٤٧	١٣٤,٩٩
	الانحراف	٧,٩٢	٨,٢٦	٩,٧٩	٦,٠١
درجة التحصيل في اللغة العربية	المتوسط	٢,٥٦	٣,٥٧	٦٨,١٣	٩٤,٨٠
	الانحراف	٠,٤٧	٠,٤١	٨,٣٣	٢,٤٧
درجة التحصيل في الفهم القرائي	المتوسط	٢١,٢٩	٤٩,٠٨	١٨,٩٢	٤٧,٩٢
	الانحراف	٥,٧٠	٥,٥٢	٤,٨٤	٤,١٩

يلاحظ من الجدول السابق أن مجموعتي التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في كل من الصفين الثالث والسادس الابتدائيين تقتربان بدرجة كبيرة في متوسط العمر الزمني ودرجة الذكاء، وتتباينان بدرجة واضحة في درجتي التحصيل في اللغة العربية والفهم القرائي.

بناء أدوات الدراسة وتصميمها:

وقد قسمها الباحث إلى قسمين:

أولا: أدوات فرز العينة: وتشتمل على:

١- اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (تعريب عبد الرؤوف، ١٩٩٩) انظر مُلحق (٢٠).

٢- اختبار الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي (إعداد الباحث). انظر مُلحق (١).

٣- اختبار الفهم القرائي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي (إعداد الباحث). انظر مُلحق (٢).

٤- استمارة تقدير المعلم لدرجات التلميذ في القراءة الجهرية والفهم القرائي (إعداد الباحث). انظر مُلحق (٧).

٥- درجات التلاميذ في اللغة العربية، في امتحان نهاية الفصل الدراسي الأول، للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م.

ثانيا: اختبارات تقدير مستويات المعالجة وفقا لمتغيرات الدراسة. وتشتمل على:

١- اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات في النصوص المقروءة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي (إعداد الباحث). انظر مُلحق (٣).

٢- اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات في النصوص المقروءة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي (إعداد الباحث). انظر مُلحق (٤).

٣- اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات في النصوص المسموعة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي (إعداد الباحث). انظر مُلحق (٥).

٤- اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات في النصوص المسموعة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي (إعداد الباحث). انظر مُلحق (٦).

أولا: اختبارات فرز العينة:

١- اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن Raven (تعريب عبد الرؤوف، ١٩٩٩).

الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى:

تحديد المستوى العقلي العام للمفحوص، ويعتبر من أشهر اختبارات الذكاء المتحررة من أثر الثقافة، لأنه لا يعتمد على النواحي اللفظية في قياس الذكاء، بل على الأشكال، وهذا الاختبار ملائم للتطبيق، في المراحل التعليمية الثلاث (الابتدائي، الإعدادي، الثانوي) من سن ٦- إلى ١٨ سنة، ويصلح للاستخدام مع الأطفال العاديين وغير العاديين.

مكونات الاختبار:

يتكون الاختبار من ٤٨ مصفوفة متدرجة في الصعوبة، تبدأ من دقة الملاحظة حتى الوصول إلى قياس إدراك العلاقات العامة التي تتصل بالجوانب العقلية العليا. ويتكون كل بند من المصفوفات من شكل أو نمط أساسي اقتُطع منه جزء معين، وتحته ستة أجزاء يختار المفحوص من بينها الجزء الذي يكمل الفراغ في الشكل الأساسي. وتعتمد مشكلات القسم (أ) على قدرة الفرد على إكمال الأنماط المستمرة، وتعتمد مشكلات القسم (أ ، ب) على قدرة الفرد على إدراك الأشكال المتصلة في نمط كلي على أساس ارتباط المكان، بينما تعتمد المشكلات في القسم (ب) على فهم القاعدة التي تحكم التغيرات في الأشكال المرتبطة منطقياً أو مكانياً. وقد تم تقنين الاختبار وإعداد معايير له في كثير من الدول، كالولايات المتحدة الأمريكية، فرنسا، ألمانيا، كما جرى تقنينه في البلاد العربية، كسوريا، والعراق، الكويت، السعودية، ومصر.

صدق الاختبار وثباته على البيئة الكويتية:

تم تقنين اختبار المصفوفات على عينة بلغ عددها (٣٠٥٤) طالباً وطالبة، تتراوح أعمارهم ما بين ٦ سنوات إلى ١٨ سنة في مختلف مناطق دولة الكويت. وقد تم حساب صدق الاختبار بطريقة الصدق التنبؤي: حيث حُسب معامل الارتباط بين اختبار المصفوفات المتتابعة ومستوى التحصيل الدراسي للطلبة، وقد بينت النتائج أنه يوجد ارتباط إيجابي عند مستوى (٠،٦١) حيث تبين أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

أما ثبات الاختبار فقد حُسب بعدة طرق وهي:

- طريقة التطبيق وإعادة التطبيق، وقد بلغ معامل الثبات ٨٧ ، ٠ .
- طريقة التجزئة النصفية، وقد بلغ معامل الثبات ٩٠ ، ٠
- طريقة الاتساق الداخلي، وقد بلغ معامل الثبات ٨٩ ، ٠ .

يتبين مما سبق، أن الاختبار يتمتع بقدر عالٍ من الثبات.

ونظرا لتمتع الاختبار المذكور بدرجة عالية من الصدق والثبات فقد دفع ذلك الباحث بتطبيق هذا الاختبار في دراسته الحالية.

صدق الاختبار وثباته على البيئة البحرينية:

اعتمدت (بدرية علي، ١٩٩٣، ص ٧٣) على إجراء دراسة على الأطفال البحرينيين لتقدير صدق وثبات الاختبار، منها الصدق التلازمي مع اختبار رسم الرجل وكان معامل الارتباط (٠,٣٨) وهو دال عند مستوى (٠,٠٥) أما فيما يتصل بثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار فتوصلت إلى ثبات مقداره (٠,٦٣).

صدق الاختبار وثباته في الدراسة الحالية:

حُسب الصدق التلازمي باستخدام اختبار المصفوفات الملونة لرافن واختبار رسم الرجل لجودإنف – هاريس للذكاء **Goodenough - Harris Draw – A – Man Test** على عينة قوامها ٣٧ تلميذا وتلميذة، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠،٤٦) وهو دال عند مستوى ٠,٠٥ وبذلك يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة صدق مقبولة.

أما ثبات الاختبار فقد قام الباحث باستخراج معامل ثبات الاستقرار بطريقة إعادة الاختبار – **Test Retest** ، وذلك على عينة قوامها ٥٠ تلميذا، بالصف الثالث الابتدائي، بمدرسة ابن النفيس الابتدائية للبنين، و٥٠ تلميذة بالصف السادس الابتدائي، بمدرسة حفصة الابتدائية للبنات، تم اختيارها عشوائيا من خارج عينة الدراسة، وكانت الفترة الزمنية بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني مدة قدرها ٢٠ يوما. وبلغ معامل الارتباط (معامل ارتباط بيرسون) بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، ٠,٩١ للصف الثالث

الابتدائي، و٠,٩٦ للصف السادس الابتدائي. وهذه القيمة لمعامل الثبات مؤشر على أن المقيـــاس يتمتـــع بثبات عالٍ.

طريقة تطبيق الاختبار وتصحيحه:

يُطبق الاختبار على التلاميذ بصورة جماعية، وذلك بعد شرح تعليمات الاختبار وكيفية الإجابة عليه. أما بالنسبة لتصحيح بنود الاختبار والمكونة من ٤٨ بنداً فإنها على النحو الآتي: درجة واحدة عــن كــل إجابة صحيحة على كل بند، ثم تُحول هذه الدرجات الخام إلى المئيني المقابل لها، وذلك باستخدام جداول التحويل.

٢- اختبارا مهارات الفهم القرائي للصفين الثالث والسادس الابتدائيين: (إعداد الباحث).

نظرا لتشابه خطوات بناء الاختبارين المذكورين، سيتم عرض تلك الخطوات للاختبارين معا، وذلك منعا للتكرار.

الهدف من الاختبارين:

تعرف مدى فهم التلميذ لمضمون ما يقرأ من نصوص قرائية في مستواه قراءة صامتة، وفقا لكفايات الفهم القرائي لكل صف على حده.

خطوات بناء الاختبارين:

مر بناء الاختبارين بعدة خطوات هي:

أولا: تحديد كفايات الفهم القرائي:

لتحديد كفايات الفهم القرائي الأساسية للاختبارين المذكورين، تم الاطلاع على ما يلي:

١- قائمة الكفايات المرتبطة بالفهم القرائي بالصف الثالث الابتدائي، وقائمة الكفايات المرتبطـــة بـــالفهم القرائي بالصف السادس الابتدائي، كما وردت بدليل الكفايات الخاصة باللغة العربية بالمرحلة الابتدائيـــة في مملكة البحرين، والصادرة من قبل إدارة المناهج في العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢م.

٢- قائمة تشخيص صعوبات الفهم القرائي لتلاميذ الحلقة الأولى والثانية من المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين (إدارة المناهج، ٢٠٠٢).

٣- قائمة الاختبارات التشخيصية في اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، والخاصة بالحلقة الأولى والثانيـــة من التعليم الأساسي، والمعدة من قبل مجموعة التربية الخاصة بإدارة التعليم الابتدائي في مملكة البحرين (إدارة التعليم الابتدائي،١٩٩٩).

٤- بالإضافة إلى ذلك فقد أخذ رأي المعلمين والمعلمات في تحديد كفايات الفهم القرائي الأساســية فـــي الصفين المذكورين، والتي من خلالها يفهم التلميذ مضمون ما يقرأ. انظر ملحق (٨).

٥- حجم تمثيل كفايات الفهم القرائي الأساسية في كتابي القراءة للصفين الثالث والسادس الابتدائيين.

وبناء على ذلك حُددت كفايات الفهم القرائي الأساسية للصفين الثالث والسادس الابتدائيين.

ثانيا: تحديد النصوص القرائية:

لتحديد النصوص القرائية للاختبارين المذكورين، تم الاطلاع على كتاب القراءة المقرر على كل من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وتلاميذ الصف السادس الابتدائي، بهدف معرفة أنواع النصوص القرائية، ومحتواها، وحجمها.

وبناء على ذلك فقد حُددت النصوص القرائية وفقا لما يلي:

١- **أن** تكون نصوصا قصصية ووصفية، باعتبارهما أكثر النصوص استخداماً في كتابي القراءة بالصفين الثالث والسادس الابتدائيين.

٢- **أن** تكون من خارج المقرر الدراسي للصفين الثالث والسادس الابتدائي، ولم يسبق للتلاميذ الاطلاع عليها.

٣- أن تكون متنوعة في محتواها، ومتدرجة في طول مفرداتها. وقد استعين في تحديد ذلك بعرضها على مجموعة من المعلمين، لتعرف آرائهم في ذلك، وبناء على ذلك اختيرت النصوص التي تم الاتفاق عليها بدرجة كبيرة.

٤- أن تستخدم مقاسات موحدة للخط في طباعة النصوص في كل اختبار على حده.

٥- أن تُشكل الكلمات في النص كلياً أو جزئياً وفق نوع النص.

ثالثا: صياغة مفردات الاختبار:

لصياغة مفردات الاختبارين المذكورين، تم الاطلاع على اختبارات الفهم القرائي لكل من: بنسليم **Bensalem**(1998) والأدغم (٢٠٠٤) وشملوه (٢٠٠٤) والسليمان (٢٠٠٢) والرويعي (٢٠٠٠) ونصر (١٩٩٢) للاستفادة من ذلك في تصميم اختباري الفهم القرائي للصفين الثالث والسادس الابتدائيين.

وبناء على ذلك، صِيغت مفردات الاختبار وفقاً لما يلي:

أن تكون أسئلة الاختبار تتسم بما يلي:

١- ممثلة للكفاية التي وُضعت من أجلها بدرجة كبيرة.

٢- مختلفة الصياغة (اختيار من متعدد، مزاوجة، مقال ذو إجابات قصيرة).

وفيما يلي توصيف لكل اختبار.

٢-١- اختبار الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

أولا: الهدف من الاختبار:

تعرف مدى فهم التلميذ لمضمون ما يقرأ من نصوص قرائية في مستواه قراءة صامتة، في حدود (٢٥) جملة، أو (١٥٠ كلمة) ويتمثل ذلك في قدرته على ما يلي:

١- تحديد الكلمات المفتاحية في النص المقروء.

٢- تعرف معاني المفردات من خلال مؤثرات السياق، الترادف، التضاد.

٣- تحديد الفكرة العامة مما يقرأ.

٤- تحديد الفكر الرئيسة والجزئية فيما يقرأ.

٥- إعادة ترتيب الفكر أو الأحداث الرئيسة بحسب ورودها في النص المقروء.

٦- إبداء الرأي حول النص المقروء مع التعليل.

ثانيا: مكونات الاختبار:

يتكون الاختبار من ثلاثة نصوص قرائية (نصَّين قصصيَّين، ونص وصفي) وذلك لكون النصوص القصصية أكثر استخداما في الكتاب المدرسي من النصوص الوصفية، وتختلف تلك النصوص في محتواها، وتتدرج في مستوى صعوبة مضمونها، حيث يتكون النص القصصي الأول من ١٠٠ كلمة تقريباً (أو في حدود ١٥ جملة تقريبا) كما يتكون النص القصصي الثاني من ١٣٠ كلمة تقريبا (أو في حدود ٢٠ جملة تقريبا) في حين يتكون النص الوصفي الثالث من ١٥٠ كلمة تقريبا (أو في حدود ٢٥ جملة تقريبا). وقد اختُيرت مادتها من خارج المقرر الدراسي للصف الثالث الابتدائي، ولم يسبق للتلاميذ الاطلاع عليها، ويلي كل نص ستة أسئلة؛ يقيس كل منها إحدى كفايات الفهم القرائي للصف الثالث الابتدائي، وبذلك يبلغ مجموع أسئلة الاختبار (١٨) سؤالا، وقد مُثلت كل كفاية بثلاثة أسئلة توزعت على النصوص الثلاثة بالتساوي بما يتناسب وحجم تمثيل الكفاية في كتاب القراءة، إذ تبين أنها تحظى بدرجة تمثيل كبيرة، حتى لا يكاد يخلو نص قرائي واحد منها. وقبل إعداد الاختبار في شكله النهائي فقد اتخذت الإجراءات التالية:

١- **تحكيم الاختبار:** عُرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين، وذلك لتعّرف آرائهم في:

- مدى ملاءمة محتوى النص لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، من حيث الحجم والمضمون.
- مدى تدرج النصوص الثلاثة في طول فقراتها، وصعوبة محتواها.
- دقة صياغة مفردات النص لغويا.
- ما يرونه مناسبا من ملاحظات أخرى لتحسين الاختبار.

جدول (١١)

نتائج تحكيم اختبار الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي في صورته الأولية

النص	عدد المحكمين	مضمون النص		حجم النص		تدرج مستوى النص		دقة صياغة مفردات النص لغويا	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الأول	١٢	١٠	%٨٣,٣	٩	%٧٥	٩	%٧٥	١٠	%٨٣,٣
الثاني		١١	%٩١،٦	١٠	%٨٣,٣	١٠	%٨٣,٣	٩	%٧٥
الثالث		١٢	%١٠٠	٩	%٧٥	٩	%٧٥	١٠	%٨٣,٣

وقد تمثلت ملاحظات المحكمين في الآتي:

- النصوص القرائية الثلاثة طويلة إلى حد ما، وعليه اختصرت فقرات النصوص الثلاثة، بحيث لا يؤثر ذلك على مضمون النص، وذلك على النحو التالي:
  - النص القرائي الأول من ١٥٠ كلمة إلى ما يعادل ١٠٠ كلمة تقريبا.
  - النص القرائي الثاني من ٢٠٠ كلمة إلى ما يعادل ١٣٠ كلمة تقريبا.
  - النص القرائي الثالث من ٢٥٠ كلمة إلى ما يعادل ١٥٠ كلمة تقريبا.
- إضافة العبارة التالية ضمن تعليمات الاختبار "هذا الاختبار لا علاقة له بالنجاح أو الرسوب، فأجب باطمئنان".
- إعادة ترتيب النصين القصصيين بحيث يحلل النص الثاني محل الأول، والثاني محل الأول لكون الأول أكثر تعقيدا من حيث المضمون من النص الأول.
- استبدال كلمة (يجول) من النص القرائي الثالث بكلمة (يدور) واستبدال كلمة مضنية من النص المذكور أيضا بكلمة (شاقة).
- حذف مفردة من مفردات السؤال الرابع من كل نص من النصوص الثلاثة، والاكتفاء بأربع مفردات فقط.
- استبدال صيغة السؤال الخامس المكون من ثلاث مفردات من كل نص من النصوص الثلاثة من صيغة المطابقة إلى صيغة الاختيار من متعدد، وعليه فقد استبدل إلى ذلك.

وبناء على ملاحظات المحكمين أعاد الباحث صياغة بعض مفردات الاختبار. ومُلحق (١) يبين الاختبار في شكله النهائي.

٢- التجربة الاستطلاعية للاختبار:

طُبق الاختبار على عينة قوامها ٣٠ تلميذا، بالصف الثالث الابتدائي، بمدرسة صلاح الدين الابتدائية للبنين، تم اختيارها عشوائيا من خارج عينة الدراسة، وهدفت التجربة الاستطلاعية للاختبار إلى ما يلي:

أ- التأكد من صلاحية تعليمات الاختبار.

ب- حساب معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار.

ج- تحديد زمن الاختبار.

أ- صلاحية تعليمات الاختبار:

تبين من خلال التطبيق صلاحية تعليمات الاختبار، حيث ندُر الاستفسار حولها، لذا لم يعد هنـــاك حاجة إلى تعديل.

ب- حساب معاملات السهولة والصعوبة:

حُسبت معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار، وقد تراوحت معاملات الصعوبة ما بـــــين ٠,٣٢ و ٠,٧١ وهي معاملات مقبولة لأسئلة الاختبار الجيد.

ج- تحديد زمن الاختبار:

تم تحديد زمن الاختبار بحساب الزمن الذي استغرقه أسرع تلميذ في الإجابة عن أسئلة الاختبار (٤٥ دقيقة) والزمن الذي استغرقه أبطأ تلميذ (٦٠ دقيقة) ثم قسمة ذلك على اثنين لإيجاد المتوسط، علما بأن الاختبار لم يكن موقوتا، وقد أعطي التلاميذ الوقت الكافي للإجابة عن أسئلته. وبذلك حُدد زمن الاختبار بـــ ٥٠ دقيقة.

ثالثا: صدق الاختبار وثباته:

أ- صدق الاختبار:

حُسب صدق الاختبار باستخدام الطرق التالية:

١- صدق المحتوى وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين:

عُرض الاختبار بعد إعداده في صورته النهائية على مجموعة من ذوي الاختصاص والخبـــرة فـــي عـــلم

النفس والتربية، ومناهج اللغة العربية وطرق تدريسها في جامعة كل من:البحرين، الخلـــيج العربـــي، ودمشق،

بالإضافة إلى وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين. انظر مُلحق (١٣). وذلك لتعرّف آرائهم في:

- مدى تمثيل أسئلة الاختبار للكفايات التي وُضع من أجلها.
- دقة صياغة المفردات لغويا.
- ما يرونه مناسبا من ملاحظات أخرى.

والجدول التالي يبين نتائج تحكيم الاختبار وفق العناصر السابقة.

جدول (١٢)

نتائج تحكيم اختبار الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي في صورته النهائية (عدد المحكمين ١٢ محكما)

رقم النص	رقم السؤال	الدقة اللغوية للسؤال		تمثيل السؤال للكفاية	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الأول	١	١٠	%٨٣,٣	١١	%٩١،٦
	٢	١١	%٩١،٦	١١	%٩١،٦
	٣	١٠	%٨٣,٣	١٠	%٨٣,٣
	٤	١٠	%٨٣,٣	١١	%٩١،٦
	٥	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
	٦	١١	%٩١،٦	١٠	%٨٣,٣
الثاني	رقم السؤال	الدقة اللغوية للسؤال		تمثيل السؤال للكفاية	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
	١	١١	%٩١،٦	١٢	%١٠٠
	٢	١١	%٩١،٦	١٢	%١٠٠
	٣	١٠	%٨٣,٣	١١	%٩١،٦
	٤	١١	%٩١،٦	١٠	%٨٣,٣
	٥	١٠	%٨٣,٣	١١	%٩١،٦
	٦	١٢	%١٠٠	١١	%٩١،٦
الثالث	١	١١	%٩١،٦	١١	%٩١،٦
	٢	١٠	%٨٣,٣	١٢	%١٠٠
	٣	١١	%٩١،٦	١٠	%٨٣,٣
	٤	١٠	%٨٣,٣	١٠	%٨٣,٣
	٥	١٠	%٨٣,٣	١١	%٩١،٦
	٦	١١	%٩١،٦	١١	%٩١،٦

ويتضح من الجدول (١٢) أن نسبة الاتفاق بين المحكمين حول مفردات الاختبار كبيرة في عنـــصري التقييم.

٢- الصدق التلازمي:

وذلك من خلال قياس معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات التلاميذ في اختبار الفهـــم القرائـــي ودرجاتهم المقدرة في الفهم القرائي من قبل معلم المادة، فكان معامل الارتباط بينهمـــا (٨٧٥،.) ممـــا يُشير إلى تمتع الاختبار بصدق عال.

٣- الصدق المحكي: (التلازمي).

تم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في اختبار الفهم القرائي ودرجاتهم في اختبار اللغة العربية لنهاية الفصل الدراسي الأول، للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م، فكان معامل الارتباط بينهما (٠،٨٦١) وتعني أن الاختبار له درجة صدق محكية عالية.

٤- طريقة مقارنة طرفي الاختبار:

استُخدمت هذه الطريقة لتعرف قدرة اختبار الفهم القرائي على التمييز بين الحاصلين على أعلى الدرجات في الاختبار، والحاصلين على أدنى الدرجات فيه، وبحساب الدلالة الإحصائية لتعرف المتوسطين، اتضح أن قيمة (ت) تساوي **٩,٧٨** وهي دالة عند مستوى ٠،٠٠١ مما يؤكد صدق الاختبار.

ب-حساب ثبات الاختبار: أما ثبات الاختبار فقد تم التأكد منه من خلال:

١- تم التأكد من ثبات الاختبار باستخراج معامل ثبات الاستقرار بطريقة إعادة الاختبار **Test – Retest**، وذلك على عينة قوامها ٣٢ تلميذا، من العاديين وذوي صعوبات التعلم بالصف الثالث الابتدائي، بمدرسة الإمام مالك الابتدائية للبنين، تم اختيارها عشوائيا من خارج عينة الدراسة، وكانت الفترة الزمنية بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني مدة قدرها ٢١ يوما. وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين (٠،٨٦١) وهي معاملات ارتباط مرتفعة، مما يُشير إلى ثبات الاختبار بدرجة عالية.

٢- كما حُسب ثبات الاختبار باستخدام معامل (ألفا كرونباخ **Alpha Cronbach**) (علام، ٢٠٠٢، ص ١٦٥) وقد بلغ معامل الثبات (٠،٨٣٧) وهي درجة ثبات عالية يمكن الوثوق بها.

٣- طريقة الاتساق الداخلي، وقد بلغ معامل الثبات (٠،٨٠١). وعليه يشير الاختبار إلى أنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

رابعا: طريقة تطبيق الاختبار:

١- يُطلب من التلميذ قراءة كل نص على حدة قراءة صامتة، والإجابة عن أسئلته.

٢- يُخصص الفاحص زمناً قدره (٥٠) دقيقة للإجابة عن أسئلة الاختبار، مع إعطاء من يحتاج من المفحوصين وقتا إضافياً.

٣- يُطبق الاختبار بصورة جماعية.

خامسا: طريقة تصحيح الاختبار:

١- عدد أسئلة الاختبار ١٨ سؤالا، بواقع ستة أسئلة لكل نص قرائي، والدرجة الكلية للاختبار ٦٠ درجة.

٢- يحصل المفحوص على الدرجات التالية وفقاً لإجابته على النحو الآتي:

- **السؤال الأول من كل نص:** (ثلاث درجات).
  - ثلاث درجات للإجابة الصحيحة بشكل تام.
  - درجتان للإجابة الصحيحة بدرجة أقل من الإجابة التامة.
  - درجة واحدة للإجابة التي تتضمن جزءا من الإجابة الصحيحة.
  - صفر للإجابة الخاطئة.

- **السؤال الثاني والثالث من كل نص:** (لكل سؤال ثلاث درجات).
  - ثلاث درجات للإجابة الصحيحة.
  - صفر للإجابة الخاطئة.

- **السؤال الرابع من كل نص:** (درجتان).
  - نصف درجة للإجابة الصحيحة.
  - صفر للإجابة الخاطئة.

- **السؤال الخامس من كل نص:** (ثلاث درجات).
  - درجة واحدة للإجابة الصحيحة.
  - صفر للإجابة الخاطئة.

- **السؤال السادس من كل نص:** (ست درجات). وهو سؤال مقالي يتطلب من التلميذ الإجابة عليه إجابة مفتوحة، لذا يحصل التلميذ درجته فيه على النحو التالي:
  - ست درجات للإجابة الصحيحة.
  - ثلاث درجات للإجابة الصحيحة غير المكتملة.
  - صفر للإجابة الخاطئة.

٢-٢- اختبار الفهم القرائي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي (إعداد الباحث).

أولا: الهدف من الاختبار:

تعرف مدى فهم التلميذ لمضمون ما يقرأ من نصوص في مستواه قراءة صامتة في حدود (٣٥) جملة، أو ٢٠٠ كلمة، ويتمثل ذلك في قدرته على ما يلي:

١- يميز الكلمات المفتاحية في النص المقروء.

٢- يتعرف معاني المفردات من خلال: مؤثرات السياق، الترادف، التضاد.

٣- يرتب الفكر والأحداث المتضمنة في المقروء وفق أهميتها من وجهة نظره.

٤- يُحدد الفكرة العامة فيما يقرأ.

٥- يُحدد الفكر الرئيسة والجزئية في النص المقروء.

٦- يولد أسئلة حول النص المقروء.

٧- يُحدد غرض الكاتب من النص.

٨- يُبدي رأيه حول النص المقروء مع التعليل.

ثانيا: مكونات الاختبار:

يتكون الاختبار من ثلاثة نصوص قرائية (نصَّين قصصيَّين، ونص وصفي) وذلك لكون النصوص القصصية أكثر استخداما في الكتاب المدرسي من النصوص الوصفية، وتختلف تلك النصوص في حجمها، حيث يتكون النص القصصي الأول من ١٥٠ كلمة تقريباً (أو في حدود ٢٥ جملة تقريبا) كما يتكون النص القصصي الثاني من ١٧٥ كلمة تقريبا (أو في حدود ٣٠ جملة تقريبا) في حين يتكون النص الوصفي الثالث من ٢٠٠ كلمة تقريبا (أو في حدود ٣٥ جملة تقريبا). وقد اختيرت مادتها من خارج المقرر الدراسي للصف السادس الابتدائي، ولم يسبق للتلاميذ الاطلاع عليها، ويلي كل نص ثمانية أسئلة؛ أي يتكون الاختبار من ٢٤ سؤالا، وقد مُثلت كل كفاية من كفايات الاختبار بثلاثة أسئلة، توزعت بالتساوي على النصوص القرائية الثلاثة، بما يتناسب وحجم تمثيل الكفاية في كتاب القراءة بالصف السادس الابتدائي، إذ تبين أنها تحظى بدرجة تمثيل كبيرة جدا، باعتبارها كفايات أساسية. وقبل إعداد الاختبار في شكله النهائي فقد اتخذت الإجراءات التالية:

١- **تحكيم الاحتيار:** عُرض الاختبار على مجموعة من المحكمين، وذلك لتعّرف آرائهم في:

- مدى ملاءمة محتوى النص لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، من حيث الحجم والمضمون.
- مدى تدرج النصوص الثلاثة في طول فقراتها، وصعوبة محتواها.
- وضوح تعليمات الاختبار.
- ما يرونه مناسبا من ملاحظات أخرى لتحسين الاختبار.

والجدول التالي يبين نتائج تحكيم الاختبار وفق العناصر السابقة.

جدول (١٣)

نتائج تحكيم اختبار الفهم القرائي في صورته الأولية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي

النص	عدد المحكمين ١٢	مضمون النص		حجم النص		تدرج مستوى النص		دقة صياغة النص لغويا	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الأول		١٠	%٨٣,٣	١٠	%٨٣,٣	١٠	%٨٣,٣	١٠	%٨٣,٣
الثاني		١١	%٩١،٦	١٠	%٨٣,٣	١٠	%٨٣,٣	٩	%٧٥
الثالث		٨	%٦٦،٦	٧	%٥٨	١٠	%٨٣,٣	٩	%٧٥

وفي ضوء ذلك أبدى المحكمون مجموعة ملاحظات نورد أهمها على النحو التالي:

- استبدال النص القرائي الأول بنص آخر يتلاءم محتواه وتلاميذ الصف السادس، وعليه فقد استبدل النص المذكور بنص آخر يتناسب ومستوى الصف السادس الابتدائي، من حيث الحجم والمضمون، حيث تكون النص من ٢٠٠ كلمة تقريبا.
- حذف مفردة من مفردات السؤال الرابع من كل نص من النصوص الثلاثة، والاكتفاء بأربع مفردات فقط.
- استبدال صيغة السؤال الخامس المكون من ثلاث مفردات من كل نص من النصوص الثلاثة من صيغة المطابقة إلى صيغة الاختيار من متعدد.

وبناء على ذلك أعد الاختبار في شكله النهائي. انظر مُلحق (٢).

٢- التجربة الاستطلاعية للاختبار:

طُبق الاختبار على عينة قوامها ٣٣ تلميذا، بالصف الثالث الابتدائي، بمدرسة جدحفص الابتدائية للبنين، تم اختيارها عشوائيا من خارج عينة الدراسة، وهدفت التجربة الاستطلاعية للاختبار إلى ما يلي:

أ- التأكد من صلاحية تعليمات الاختبار.

ب- حساب معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار.

ج- تحديد زمن الاختبار.

أ- **صلاحية تعليمات الاختبار:** تبين من خلال التطبيق صلاحية تعليمات الاختبار، ولم تعد هناك حاجة إلى تعديل.

ب- **حساب معاملات السهولة والصعوبة:** حُسبت معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار، وقد تراوحت معاملات الصعوبة ما بين ٠,٣٩ و ٠,٨٠ وهي معاملات مقبولة لأسئلة الاختبار الجيد.

ج – تحديد زمن الاختبار: تم تحديد زمن الاختبار بحساب الزمن الذي استغرقه أسرع تلميذ في الإجابة عن أسئلة الاختبار (٤٥دقيقة) والزمن الذي استغرقه أبطأ تلميذ (٦٠ دقيقة) ثم قسمة ذلك على اثنين لإيجاد المتوسط، وبذلك حُدد زمن الاختبار الكلي بـ ٥٠ دقيقة.

ثالثا: صدق الاختبار وثباته:

أ- صدق الاختبار:

حُسب صدق الاختبار باستخدام الطرق التالية:

١- صدق المحتوى وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين:

عُرض الاختبار على مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة في علم النفس والتربية، ومناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، من جامعتي البحرين، والخليج العربي، ووزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين. انظر ملحق (١٤).

وذلك لتعرف آرائهم في:

- مدى تمثيل أسئلة الاختبار للكفايات التي وُضع من أجلها.
- دقة صياغة المفردات لغويا.

جدول (١٤)

نتائج تحكيم اختبار الفهم القرائي في صورته النهائية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي

رقم النص	رقم السؤال	الدقة اللغوية للسؤال		تمثيل السؤال للكفاية	
عدد المحكمين ١٢		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الأول	١	١١	%٩١،٦	١١	%٩١,٦
	٢	١١	%٩١،٦	١٢	%١٠٠
	٣	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
	٤	٩	%٧٥	٩	%٧٥
	٥	١٠	%٨٣,٣	٩	%٧٥
	٦	١٠	%٨٣,٣	١٠	%٨٣,٣
الثاني	١	١١	%٩١،٦	١١	%١٠٠
	٢	١١	%٩١،٦	١٢	%١٠٠
	٣	١٠	%٨٣,٣	١١	%٩١,٦
	٤	٩	%٧٥	١٠	%٨٣,٣
	٥	١٠	%٨٣,٣	٩	%٧٥
	٦	١٢	%١٠٠	١١	%٩١,٦
رقم النص	رقم السؤال	الدقة اللغوية للسؤال		تمثيل السؤال للكفاية	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الثالث	١	١٠	%٨٣,٣	١٢	%١٠٠
	٢	١٠	%٨٣,٣	١٢	%١٠٠
	٣	١١	%٩١،٦	١١	%٩١،٦
	٤	٩	%٧٥	٩	%٧٥
	٥	١٠	%٨٣,٣	٩	%٧٥
	٦	١٢	%١٠٠	١١	%٩١،٦

ويتضح من الجدول (١٤) أن نسبة الاتفاق بين المحكمين كبيرة، إذ تجاوزت في معظم بنوده ٩٠% مما يعني أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من صدق المحتوى.

٢- الصدق التلازمي:

وذلك من خلال تعرف معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات التلاميذ في اختبار الفهم القرائي ودرجاتهم المقدرة في الفهم القرائي من قبل معلم المادة، فكان معامل الارتباط بينهما (٠،٨٩٥) مما يُشير إلى تمتع الاختبار بصدق تمييزي عال.

٣- الصدق المحكي:

تم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في اختبار الفهم القرائي ودرجاتهم في اختبار اللغة العربية لنهاية الفصل الدراسي الأول، للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م، فكان معامل الارتباط بينهما (٠،٨٣٤) وتعني أن الاختبار له درجة صدق محكية عالية.

٤- طريقة مقارنة طرفي الاختبار:

استخدمت هذه الطريقة لتعرف قدرة اختبار الفهم القرائي على التمييز بين الحاصلين على أعلى الدرجات في الاختبار، والحاصلين على أدنى الدرجات فيه، وبحساب الدلالة الإحصائية لتعرف المتوسطين، اتضح أن قيمة (ت) تساوي ١١,٧٨ وهي دالة عند مستوى ٠،٠٠١ مما يؤكد صدق الاختبار.

ب- ثبات الاختبار.

أما ثبات الاختبار فقد تم التأكد منه من خلال:

١- تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل (ألفا كرونباخ **Alpha Cronbach**). وكان معامل الثبات (٠،٨٢٩) وهي درجة ثبات عالية يمكن الوثوق بها.

٢- كما تم التأكد من ثبات الاختبار باستخراج معامل ثبات الاستقرار بطريقة إعادة الاختبار **Test – Retest**، وذلك على عينة قوامها ٢٨ تلميذة، من العاديات وذوات صعوبات التعلم، بالصف الثالث الابتدائي، بمدرسة سافرة الابتدائية للبنات، تم اختيارها عشوائيا من خارج عينة الدراسة، وكانت الفترة الزمنية بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني مدة قدرها أسبوعان. وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠،٩٤٨) وهي معاملات ارتباط عالية، مما يؤكد أن الاختبار يتمتع بدرجة ثبات عالية.

٣- طريقة الاتساق الداخلي، وقد بلغ معامل الثبات (٠،٨١٧). ويتضح من خلال ذلك أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

رابعا: طريقة تطبيق الاختبار:

١- يُطلب من التلميذ قراءة كل نص قراءة صامتة، والإجابة عن أسئلته.

٢- يُخصص الفاحص زمناً قدره (٦٠) دقيقة للإجابة عن أسئلة الاختبار، مع إعطاء الوقت اللازم لمن يحتاج إلى ذلك من المفحوصين.

٣- يُطبق الاختبار بصورة جماعية.

خامسا: طريقة تصحيح الاختبار:

١-عدد أسئلة الاختبار ٢٤ سؤالا، بواقع ثمانية أسئلة لكل نص قرائي، والدرجة الكلية للاختبـــار ٦٠ درجة.

٢- يحصل المفحوص على الدرجات التالية وفقاً لإجابته:

- السؤال الأول من كل نص (درجتان) ويحصل التلميذ درجته فيها على النحو التالي:
  - درجتان للإجابة الصحيحة بشكل تام.
  - درجة واحدة للإجابة الصحيحة بدرجة أقل من الإجابة التامة.
  - نصف درجة للإجابة التي تتضمن جزءا من الإجابة الصحيحة.
  - صفر للإجابة الخاطئة.

- السؤال الثاني والثالث من كل نص (درجتان لكل سؤال).
  - درجتان للإجابة الصحيحة.
  - صفر للإجابة الخاطئة.
- السؤال الرابع من كل نص (درجتان). نصف درجة لكل إجابة صحيحة.
- السؤال الخامس من كل نص (ثلاث درجات) درجة واحدة لكل إجابة صحيحة.
- السؤال السادس من كل نص (ثلاث درجات).
  - ثلاث درجات للإجابة الصحيحة.
  - صفر للإجابة الخاطئة.

- السؤالان السابع والثامن من كل نص (ثلاث درجات لكل سؤال) فهما سؤالان مقاليان، ويتطلب من التلميذ الإجابة عليهما إجابة مفتوحة مقنعة، لذا يحصل التلميذ درجته فيهما على النحو التالي:
  - ثلاث درجات للإجابة الصحيحة.
  - درجتان للإجابة الصحيحة غير المكتملة.
  - صفر للإجابة الخاطئة.

ثانياً: أدوات تقدير مستويات المعالجة:

تتكون أدوات تقدير مستوى معالجة التلميذ للنصوص من أربعة اختبارات على النحو الآتي:

١- اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات للنصوص المقروءة (قراءة صامتة) لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

٢- اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات للنصوص المقروءة (قراءة صامتة) لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٣- اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات للنصوص المسموعة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

٤- اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات للنصوص المسموعة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

خطوات بناء الاختبارات:

نظرا لتشابه خطوات بناء الاختبارات الأربعة، عُرضت خطوات بنائها معا، وذلك منعا للتكرار. وهي على النحو التالي:

أولا: تحديد محتوى الاختبارات:

بغية تحديد محتوى الاختبارات الأربعة المذكورة أعلاه، تم الاطلاع على مجموعة من الأدوات الخاصة بقياس مستوى معالجة المعلومات، كمقياس الزيات (١٩٨٥) ومقياس **المعالجة السطحية للمعلومات** لدبوره وآخرون **Deborah et al. (2004)** ومقياس يوجينج **Yujing (1998)** لقياس مستوى معالجة النص القرائي. ومقياس وليامز **Williams (1993)** المتمثل في قياس القدرة على مستويات معالجة المعلومات، من خلال مجموعة من النصوص المقروءة والمسموعة، كذلك مقياس شانج وآخرون **Chang et al (1993)** في تقدير مستويات المعالجة للمعلومات.

فبعد الاطلاع على المقاييس السابقة، تبين أن الغالبية العظمى منها استخدم نصوصا قرائية في قياس مستويات المعالجة. ونظرا لكون أحد متغيرات الدراسة الحالية تمثل في طريقة عرض النص (مقروء ومسموع) فقد استقر الرأي على أن يكون محتوى الاختبارات الخاصة بتقدير مستويات المعالجة في هذه الدراسة نصوصا مقروءة ونصوصا مسموعة.

وفي ضوء ما استقر عليه من رأي، تم اختيار مجموعة من النصوص القرائية لكل من الاختبارات الخاصة بمستويات المعالجة للنصوص المقروءة والنصوص المسموعة، للصفين الثالث والسادس الابتدائيين، وذلك وفقا لما يلي:

١- أن تكون النصوص في حدود مستوى تلاميذ الصفين الثالث والسادس الابتدائي، كل على حده، من حيث مضمون النص وحجمه.

٢- أن تكون النصوص من خارج الكتاب المدرسي، ولم يسبق للتلاميذ أن درسوها، أو اطلعوا عليها، وذلك لاستبعاد عامل انتقال أثر التعلم في تقدير مستويات معالجة المعلومات لديهم.

٣- **أن** تكون نصوصا قصصية ووصفية، باعتبارهما أكثر النصوص استخداماً في كتابي القراءة بالصفين الثالث والسادس الابتدائيين، بالمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين.

ثانيا: تحديد مهارات كل مستوى من مستويات المعالجة الثلاثة:

لتحديد مهارات كل مستوى من مستويات المعالجة السطحية، المتوسطة، والعميقة، اطُلع على الأدب التربوي في هذا المجال، إذ يشير إلى أن مستويات المعالجة تتمثل في:

١- **المستوى السطحي من المعالجة:** حيث تكون المعلومات في هذا المستوى من معالجة المعلومات عرضة لتحليلات حسية وتحليل لمعالمها، ويتمثل هذا المستوى في التوضيح والفهم، ونستدل عليه من خلال قدرة الفرد على استدعاء المعلومات، أو تكرارها دون إعطاء تفسيرات لها.

٢- **المستوى المتوسط من المعالجة:** وفي هذا المستوى من معالجة المعلومات يتم تعرف المعلومات من خلال اشتقاق المعنى، ويُستدل عليه من خلال قدرة الفرد على استخلاص الحقائق، والوصول إلى نتائج وعموميات.

٣- **المستوى العميق من المعالجة:** وفي هذا المستوى من معالجة المعلومات يكون ارتباط المعلومات بالذاكرة طويلة المدى، ويتمثل هذا المستوى في استنتاج معلومات جديدة، وربط الحقائق والأفكار مع بعضها البعض، للوصول إلى رؤى جديدة، وبيانات واضحة، وفيه تحدث درجة أكبر من التحليل القائم على المعنى.

وبناء على ذلك، أُعدت مفردات الاختبارات لقياس مستويات المعالجة الثلاثة المذكورة.

ثالثا: صياغة مفردات الاختبارات:

بعد الاطلاع على نماذج متعددة من مقاييس تقدير مستويات المعالجة، والأخذ بآراء مجموعة من المتخصصين في علم النفس والتربية، صِيغت مفردات الاختبارات بأسلوب الأسئلة الموضوعية، وأسلوب أسئلة المقال ذات الإجابات القصيرة. وبناءً على ذلك، أُعدت الاختبارات الأربعة على النحو التالي:

أولا: اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات في النصوص المقروءة (قراءة صامتة) لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي:

أولا: الهدف من الاختبار: تعرف مستوى معالجة المعلومات في النصوص المقروءة قراءة صامتة، لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وفقاً لمستويات المعالجة التالية: المستوى السطحي، المستوى المتوسط، المستوى العميق.

ثانيا: محتوى الاختبار:

يتكون الاختبار من نصوص قرائية ثلاثة (نصين قصصيين، ونص وصفي) لكون النصوص القصصية أكثر استخداما في كتاب القراءة بالصف الثالث الابتدائي، وكل نص يتكون في حدود ١٠٠ كلمة تقريباً. **ولا** يرتبط بأي محتوى دراسي سابق للصف الثالث الابتدائي من جهة، ولا يبتعد كثيراً عن حصيلة التلميذ اللغوية والمعرفية من جهة ثانية. **ولكل** نص قرائي ستة أسئلة يجيب عنها التلميذ بعد أن يقرأه، وهي على النحو التالي:

- يتناول السؤال الأول والثاني المستوى السطحي من مستويات معالجة المعلومات.
- يتناول السؤال الثالث والرابع المستوى المتوسط من مستويات معالجة المعلومات.
- أما السؤالان الخامس والسادس يتناولان المستوى العميق من مستويات معالجة المعلومات.

وقبل إعداد الاختبار في صورته النهائية اتُخذت الخطوات التالية:

١- عُرض الاختبار على مجموعة من المحكمين، لتعرف آرائهم حول الآتي:

- مدى ملاءمة محتوى النص لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، من حيث الحجم والمضمون.
- مدى تدرج النصوص الثلاثة في طول فقراتها، وصعوبة محتواها.
- وضوح تعليمات الاختبار.
- ما يرونه مناسبا من ملاحظات أخرى لتحسين الاختبار.

والجدول التالي يبين آراء المحكمين حول الاختبار في صورته الأولية، وفق العناصر السابقة.

جدول (١٥)

نتائج تحكيم اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات للنصوص المقروءة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي في صورته الأولية

النص	عدد المحكمين	مضمون النص		حجم النص		تدرج مستوى النص		دقة صياغة النص لغويا	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الأول	١٢	١٠	%٨٣,٣	٨	%٦٦،٦	١١	%٩١,٦	١٠	%٨٣,٣
الثاني		٩	%٧٥	٩	%٧٥	١٠	%٨٣,٣	١٠	%٨٣,٣
الثالث		١٠	%٨٣,٣	١١	%٩١،٦	١١	%٩١،٦	١١	%٩١،٦

وقد تمثلت ملاحظات المحكمين في الآتي:

- استبدال البديل الثاني "شراء دار أخرى" من السؤال الثاني في النص القرائي الأول إلى البديل التالي: "رغب في دار جديدة" واستبدال البديل الأول من السؤال الثالث في النص القرائي الأول من "التاجر الأمين" إلى "التاجر الغني".

- استبدال صياغة السؤال الخامس من النص القرائي الثاني من الصيغة التالية: (استخرج العبارة من النص السابق والتي تشير إلى حب الدجاجة لصديقتها وحبها لهما) إلى الصياغة التالية: أخذت الدجاجةُ حبَ القمحِ واتجهت نحو صديقتيها البطة والوزة وقالت لهما: هيَّا لتأكلا معي حباتَ القمح، فعلام يدل قول الدجاجة في العبارة السابقة ؟
- استبدال كلمة (كسدت) في النص القرائي الأول بكلمة (انخفضت). ومن ثم استبدال الكلمة نفسها من البديل الثالث في السؤال الثاني.
- استبدال عبارة (دار جديدة) في السؤال الخامس من النص القرائي الأول إلى عبارة (آلاف الدنانير).
- استبدال البديل الثاني "الطيور المهاجرة" من السؤال الثالث للنص القرائي الثالث إلى البديل التالي: **هجرة الطيور**.

وبناء على ملاحظات المحكمين أُعيد بناء الاختبار. ومُلحق (٣) يبين بناء الاختبار في شكله النهائي.

٢- التجربة الاستطلاعية للاختبار: طُبق الاختبار على عينة تتكون من ٢٨ تلميذا بالصف الثالث الابتدائي في مدرسة سترة الابتدائية للبنين، اختيرت من خارج عينة الدراسة، وقد هدفت التجربة الاستطلاعية للاختبار إلى ما يلي:

أ- صلاحية تعليمات الاختبار.

ب- تحديد زمن الاختبار.

أ- صلاحية تعليمات الاختبار: تبين من خلال التطبيق صلاحية تعليمات الاختبار، لذا لم يعد هناك حاجة إلى تعديل.

ب- صلاحية تعليمات الاختبار: حُدد زمن الاختبار بـ ٥٠ دقيقة بعد حساب الزمن الذي استغرقه أسرع تلميذ في الإجابة عن أسئلة الاختبار (٤٥ دقيقة) والزمن الذي استغرقه أبطأ تلميذ (٦٠ دقيقة) ثم قسمة ذلك على اثنين لإيجاد المتوسط.

ثالثا: صدق الاختبار وثباته.

أ- صدق الاختبار:

حُسب صدق الاختبار باستخدام الطرق التالية:

١- صدق المحتوى وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين:

عُرض الاختبار على مجموعة من ذوي الاختصاص في علم النفس والتربية بجامعتي البحرين والخليج العربي، ومجموعة من الاختصاصيين بوزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين. انظر ملحق (١٥).

وذلك لتعّرف آرائهم في:

- مدى تمثيل أسئلة الاختبار لمستويات معالجة المعلومات التي وُضعت من أجلها.
- دقة صياغة المفردات لغويا.

والجدول التالي يبين نتائج تحكيم الاختبار وفق العناصر السابقة:

جدول (١٦)

نتائج تحكيم اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات في النصوص المقروءة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي في صورته النهائية (عدد المحكمين محكما١٢)

رقم النص	رقم السؤال	الدقة اللغوية للسؤال		تمثيل السؤال للكفاية	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الأول	١	١١	%٩١،٦	١٢	%١٠٠
	٢	١٠	%٨٣,٣	١٠	%٨٣,٣
	٣	١٠	%٨٣,٣	١١	%٩١،٦
	٤	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
	٥	١٠	%٨٣,٣	١١	%٩١،٦
	٦	١١	%٩١،٦	١١	%٩١،٦

يتبع جدول (١٦)

رقم النص	رقم السؤال	الدقة اللغوية للسؤال		تمثيل السؤال للكفاية	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الثاني	١	١٢	%١٠٠	١١	%٩١،٦
	٢	١٠	%٨٣,٣	١٠	%٨٣,٣
	٣	١٠	%٨٣,٣	١١	%٩١،٦
	٤	١١	%٩١،٦	١٢	%١٠٠
	٥	١٠	%٨٣,٣	١١	%٩١،٦
	٦	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
الثالث	١	١٠	%٨٣,٣	١١	%٩١،٦
	٢	١١	%٩١،٦	١١	%٩١،٦
	٣	١٠	%٨٣,٣	١٠	%٨٣,٣
	٤	١١	%٩١،٦	١٢	%١٠٠
	٥	١١	%٩١،٦	١٢	%١٠٠
	٦	١١	%٩١،٦	١١	%٩١،٦

ويتضح من الجدول (١٦) أن نسبة الاتفاق بين المحكمين كبيرة، إذ نراوحت ما بين ٨٣ % إلى ١٠٠% مما يعني أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من صدق المحتوى.

٢- طريقة مقارنة طرفي الاختبار:

استخدمت هذه الطريقة لتعرف قدرة الاختبار على التمييز بين الحاصلين على أعلى الدرجات في الاختبار، والحاصلين على أدنى الدرجات فيه، وبحساب الدلالة الإحصائية لتعرف المتوسطين، اتضح أن قيمة (ت) تساوي ٧,٧٨ وهي دالة عند مستوى ٠،٠٠١ مما يؤكد تمتع الاختبار بدرجة صدق عالية.

ب-ثبات الاختبار:

أما ثبات الاختبار فقد تم التأكد منه من خلال:

١- حُسب ثبات الاختبار باستخراج معامل ثبات الاستقرار بطريقة إعادة الاختبار Test – Retest ، وذلك على عينة قوامها ٣٢ تلميذا، تم اختيارها عشوائيا من خارج عينة الدراسة، بالصف الثالث الابتدائي، بمدرسة البلاد القديم الابتدائية للبنات، وكانت الفترة الزمنية بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني مدة قدرها ٢٠ يوما. وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون (٠،٨٣٩) بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني. وهي معاملات ارتباط مرتفعة مما يؤكد أن الاختبار يتمتع بثبات عالٍ.

٢- كما حُسب ثبات الاختبار باستخدام معامل (ألفا كرونباخِ) وكان الثبات (٠،٨٣٧) وهي درجة ثبات عالية يمكن الوثوق بها.

٣- كما تم التأكد من ثبات الاختبار باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، وقد بلغ معامل الثبات (٠،٨٠١) وعليه يشير الاختبار بتمتعه بدرجة عالية من الثبات.

رابعا: طريقة تطبيق الاختبار:

١- يُطلب من التلميذ قراءة كل نص على حدة قراءة صامتة، والإجابة عن أسئلته.

٢- يُخصص الفاحص زمناً قدره (٥٠) دقيقة للإجابة عن أسئلته.

٣- يُطبق الاختبار بصورة جماعية.

خامسا: طريقة تصحيح الاختبار:

الدرجة الكلية للاختبار ٢٤ درجة، ويحصل التلميذ على الدرجات على النحو التالي:

١- يضع الفاحص درجتين لكل إجابة صحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة في السؤال الأول والثاني والثالث والرابع في كل نص من النصوص الثلاثة.

٢- أما السؤالان الخامس والسادس في كل نص من النصوص الثلاثة يُعطى التلميذ أربع درجات للإجابة الصحيحة المكتملة، وصفر للإجابة الخاطئة، أما إذا كانت الإجابة صحيحة ولكنها غير مكتملة، يُعطى التلميذ جزءا من الدرجة على حسب الإجابة.

٣- يجمع الفاحص مجموع الدرجات لكل تلميذ في كل مستوى من مستويات المعالجة في النصوص القرائية الثلاثة، ثم تُقسم على المجموع الكلي للدرجات لكل مستوى، لاستخراج النسبة المئوية لدرجة التلميذ في كل مُستوى من المستويات الثلاثة.

٤- التلميذ الذي يفشل في الحصول على نسبة ٧٠% فأكثر في كل مستوى فهو يعاني من صعوبة فيه.

ثانيا: اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات في النصوص المسموعة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي:

أولا: الهدف من الاختبار:

تعرف مستوى معالجة المعلومات في النصوص المسموعة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وفقاً لمستويات المعالجة التالية: المستوى السطحي، المستوى المتوسط، والمستوى العميق.

ثانيا: محتوى الاختبار:

يتكون الاختبار من نصوص مسموعة ثلاثة، تتدرج في طولها، ولا ترتبط بأي محتوى دراسي سابق للصف الثالث الابتدائي من جهة، ولا تبتعد كثيراً عن حصيلة التلميذ اللغوية والمعرفية من جهة أخرى. و يتبع كل نص ستة أسئلة يجيب عنها التلميذ بعد أن يستمع إليها، وهي على النحو التالي:

- تتطلب الإجابة عن السؤالين الأول والثاني، أن يعالج التلميذ المعلومات في حدود المستوى السطحي من المعالجة.
- تتطلب الإجابة عن السؤالين الثالث والرابع، أن يعالج التلميذ المعلومات في حدود المستوى المتوسط من المعالجة.
- تتطلب الإجابة عن السؤالين الخامس والسادس، أن يعالج التلميذ المعلومات في حدود المستوى العميق من المعالجة.

وقبل إعداد الاختبار في صورته النهائية عُرض على مجموعة من المحكمين، لتعرف رأيهم في الآتي:

- ملاءمة محتوى النص لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، من حيث الحجم والمضمون.
- دقة صياغة المفردات لغويا.
- وضوح تعليمات الاختبار.
- ما يرونه مناسبا من ملاحظات أخرى لتحسين الاختبار.

والجدول التالي يبين نتائج تحكيم الاختبار في صورته الأولية وفق العناصر السابقة.

جدول (١٧)

نتائج تحكيم اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات في النصوص المسموعة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي في صورته الأولية

النص	عدد المحكمين	مضمون النص		حجم النص		تدرج مستوى النص		دقة صياغة النص لغويا	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الأول	١٢	١١	٩١،٦%	١٠	٨٣,٣%	١١	٩١،٦%	١١	٩١،٦%
الثاني		١٢	١٠٠%	٩	٧٥%	١٠	٨٣,٣%	١٢	١٠٠%
الثالث		١٢	١٠٠%	١٠	٨٣,٣%	١١	٩١،٦%	١١	٩١،٦%

وقد تمثلت أهم ملاحظات المحكمين في الآتي:

- استبدال السؤال الخامس من النص المسموع الأول من الصيغة التالية: ما رأيك في تصرف الديك ؟ إلى الصياغة التالية: بما تصف الديك في القصة التي استمعت إليها؟ ولماذا ؟
- استبدال السؤال السادس من النص المسموع الثاني من الصيغة التالية: ما رأيك في تصرف الثعلب ؟ إلى الصيغة التالية: لو كنت مكان الثعلب ماذا ستفعل ؟
- إضافة كلمة "عاقبة" إلى البديل الرابع " الخيانة" من السؤال الرابع من النص المسموع الثاني، ليصبح البديل بهذه الصياغة اللغوية: عاقبة الخيانة.
- استبدال صياغة السؤال الرابع من النص المسموع الثالث من "تمثل شخصية الشيخ العجوز في النص المسموع السابق ما يلي:" إلى الصياغة التالية: " أما شخصية الشيخ العجوز فهو ذلك الرجل".

وفي ضوء آراء المحكمين أُعد الاختبار في صورته النهائية. انظر ملحق (٤).

٢- **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** طُبق الاختبار على عينة تتكون من ٣٢ تلميذة بالصف الثالث الابتدائي في مدرسة توبلي الابتدائية للبنات، اختُيرت من خارج عينة الدراسة، وقد هدفت التجربة الاستطلاعية للاختبار إلى ما يلي:

أ- **صلاحية تعليمات الاختبار.** وقد تبين من خلال التطبيق صلاحية تعليمات الاختبار، لذا لم يعد هناك حاجة إلى تعديل.

ب- **تحديد زمن الاختبار.** حُدد زمن الاختبار بـ ٥٥ دقيقة بالطريقة ذاتها في اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات للنصوص المقروءة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي

ثالثا: صدق الاختبار وثباته:

أ- صدق الاختبار:

حُسب صدق الاختبار باستخدام الطرق التالية:

١- صدق المحتوى وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين:

عُرض الاختبار على مجموعة من ذوي الاختصاص والخبرة في علم النفس والتربية بجامعة البحرين، جامعة الخليج العربي، جامعة تشرين بالجمهورية العربية السورية، ومجموعة من الاختصاصيين بوزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين. انظر ملحق (١٦).

وذلك لتعرّف آرائهم في:

- تمثيل أسئلة الاختبار لمستويات معالجة المعلومات التي وُضعت من أجلها.
- دقة صياغة المفردات لغويا.

والجدول التالي يبين نتائج تحكيم الاختبار وفق العناصر السابقة.

جدول (١٨)

نتائج تحكيم اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات في النصوص المسموعة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي في صورته النهائية (عدد المحكمين ١٢ محكما)

رقم النص	رقم السؤال	الدقة اللغوية للسؤال		تمثيل السؤال للكفاية	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الأول	١	١١	%٩١،٦	١١	%٩١،٦
	٢	١١	%٩١،٦	١٢	%١٠٠
	٣	١٢	%١٠٠	١١	%٩١،٦
	٤	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
	٥	١٠	%٨٣,٣	١٠	%٨٣,٣
	٦	١١	%٩١،٦	١٢	%١٠٠

يتبع جدول (١٨)

رقم النص	رقم السؤال	الدقة اللغوية للسؤال		تمثيل السؤال للكفاية	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الثاني	١	١٢	%١٠٠	١١	%٩١،٦
	٢	١٠	%٨٣,٣	١١	%٩١،٦
	٣	١١	%٩١،٦	١١	%٩١،٦
	٤	١٠	%٨٣,٣	١٢	%١٠٠
	٥	١٢	%١٠٠	١١	%٩١،٦
	٦	١٢	%١٠٠	١١	%٩١،٦
الثالث	١	١٠	%٨٣,٣	١١	%٩١،٦
	٢	١١	%٩١،٦	١١	%٩١،٦
	٣	١١	%٩١،٦	١٠	%٨٣,٣
	٤	١٠	%٨٣,٣	١١	%٩١،٦
	٥	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
	٦	١١	%٩١،٦	١١	%٩١،٦

يتضح من الجدول (١٨) أن نسبة الاتفاق بين المحكمين كبيرة، إذ تجاوزت ٩٠% مما يعني أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من صدق المحتوى.

٢- طريقة مقارنة طرفي الاختبار:

استخدمت هذه الطريقة لتعرف قدرة الاختبار على التمييز بين الحاصلين على أعلى الدرجات في الاختبار، والحاصلين على أدنى الدرجات فيه، وبحساب الدلالة الإحصائية لتعرف المتوسطين، اتضح أن قيمة (ت) تساوي ١١,١٤ وهي دالة عند مستوى ٠،٠٠١ مما يؤكد تمتع الاختبار بدرجة صدق عالية.

ب-ثبات الاختبار:

أما ثبات الاختبار فقد تم التأكد منه من خلال:

١- احتسب معامل ثبات الاختبار باستخدام معامل (ألفا كرونباخ **Alpha Cronbach**) وبلغ معامل الثبات (٠،٨٣٠) وهي درجة ثبات مرتفعة.

٢- حُسب ثبات الاختبار باستخراج معامل ثبات الاستقرار بطريقة إعادة الاختبار **Test – Retest** وذلك على عينة قوامها ٣٢ تلميذا، تم اختيارها عشوائيا من خارج عينة الدراسة، بالصف الثالث

الابتدائي، بمدرسة عمار بن ياسر الابتدائية للبنين، وكانت الفترة الزمنية بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني مدة قدرها ١٨ يوما. وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين (٠,٨٠١). وهي معـــاملات ارتباط تُشير إلى ثبات مرتفع للاختبار المذكور.

٣- كما تم التأكد من ثبات الاختبار باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٧٩٢) وهي درجة ثبات مقبولة، وعليه يشير الاختبار في مُجمله أنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

رابعا: طريقة تطبيق الاختبار:

١- يُطلب من التلميذ الاستماع فقط إلى النص الأول دون مشاهدته، حيث يقرأ معلـــم نظـــام الفـــصل النص مرتين متتاليتين بصوت واضح ومسموع لكل التلاميذ.

٢- يُعطى التلميذ أسئلة النص الأول، ويُطلب منه الإجابة عنها بعدما استمع إلى مضمون النص.

٣- يُخصص الفاحص زمناً قدره ١٥ دقيقة للإجابة عن أسئلة النص الأول.

٤- يبدأ المعلم بتنبيه التلاميذ بأنه سيبدأ بقراءة النص المسموع الثاني، وبعد التأكد بأنهم قد انتبهوا إليه استعدادا للاستماع، يبدأ بقراءة النص الثاني وفقا للخطوات التي اتبعها في الـــنص المـــسموع الأول، وهكذا بالنسبة للنص المسموع الثالث.

خامسا: طريقة تصحيح الاختبار:

الدرجة الكلية للاختبار ٢٤ درجة، ويحصل التلميذ على الدرجات على النحو التالي:

١- يضع الفاحص درجتين لكل إجابة صحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة في الـــسؤال الأول والثـــاني والثالث والرابع في كل نص من النصوص المسموعة الثلاثة.

٢- أما السؤالان الخامس والسادس في كل نص من النصوص المسموعة الثلاثة يُعطى التلميذ أربـــع درجات للإجابة الصحيحة المكتملة، وصفر للإجابة الخاطئة، أما إذا كانت الإجابة صحيحة ولكنها غير مكتملة، يُعطى التلميذ جزءا من الدرجة على حسب الإجابة.

٣- يجمع الفاحص مجموع الدرجات لكل تلميذ في كل مستوى من مستويات المعالجة في النـــصوص المسموعة الثلاثة، ثم تُقسم على المجموع الكلي للدرجات لكل مستوى، لاســـتخراج النـــسبة المئويـــة لدرجة التلميذ في كل مُستوى من المستويات الثلاثة.

٤- التلميذ الذي يفشل في الحصول على نسبة ٧٠% فأكثر في كل مستوى فهو يعاني من صعوبة فيه.

ثالثا: اختبار تحديد مستوى معالجة المعلومات في النصوص المقروءة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي:

أولا: الهدف من الاختبار:

تعرف مستوى معالجة المعلومات في النصوص المقروءة قراءة صامتة، لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وفقاً لمستويات المعالجة التالية: المستوى السطحي، المستوى المتوسط، المستوى العميق.

ثانيا: محتوى الاختبار:

١- يتكون الاختبار من نصوص قرائية ثلاثة، تتدرج في طولها، ولا يرتبط مضمونها بأي محتوى دراسي سابق للصف السادس الابتدائي من جهة، ولا تبتعدا كثيراً عن حصيلة التلميذ اللغوية والمعرفية من جهة ثانية. ويلي كل نص قرائي ستة أسئلة، يجيب عنها التلميذ بعد أن يقرأها قراءة صامتة، وهي على النحو التالي:

- يتناول السؤالان الأول والثاني المستوى السطحي من مستويات معالجة المعلومات.
- يتناول السؤالان الثالث والرابع المستوى المتوسط من مستويات معالجة المعلومات.
- أما السؤالان الخامس والسادس فإنهما تناولان المستوى العميق من مستويات معالجة المعلومات.

وقد أُعد الاختبار في صورته النهائية بعد أن:

١- عُرض الاختبار على مجموعة من المحكمين لتعرف رأيهم في:

- ملاءمة محتوى النص لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، من حيث الحجم والمضمون.
- تدرج النصوص الثلاثة في طولها.
- دقة صياغة المفردات لغويا.
- ما يرونه مناسبا من ملاحظات أخرى لتحسين الاختبار.

والجدول التالي يبين نتائج تحكيم الاختبار وفق العناصر السابقة في صورته الأولية:

جدول (١٩)

نتائج تحكيم اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات في النصوص المقروءة (قراءة صامتة) لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في صورته الأولية

النص	عدد المحكمين	مضمون النص		حجم النص		تدرج مستوى النص		دقة صياغة النص لغويا	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الأول	١٢	١٠	%٨٣,٣	١٠	%٨٣,٣	١٢	%١٠٠	١٢	%١٠٠
الثاني		١١	%٩١،٦	١٠	%٨٣,٣	١٠	%٨٣,٣	١٢	%١٠٠
الثالث		١٠	%٨٣,٣	١١	%٩١،٦	١١	%٩١،٦	١١	%٩١،٦

وقد تمثلت ملاحظات المحكمين في الآتي:

- استبدال البديل الأول "جرة الذهب" من السؤال الثالث، من النص القرائي الأول إلى البديل التالي: "الذهب المفقود".
- استبدال السؤال الخامس "ما رأيك في تصرف الابن الثالث ؟ ولماذا؟ " من النص المقروء الثاني إلى السؤال التالي: لو كنت الابن الرابع ما العمل الذي ستقدمه لتستحق الجوهرة ؟
- استبدال السؤال السادس " لماذا تضع السلحفاة بيوضها في الحفرة ؟ من النص المقروء الثالث إلى السؤال التالي: تضع السلحفاة الأم بيوضها في الحفرة، علام يدل هذا التصرف ؟
- إعادة ترتيب السؤالين الخامس والسادس من النص القرائي الثاني.

وبناء على ملاحظات المحكمين، صيغ الاختبار في صورته النهائية، كما هو مبين في مُلحق (٥).

٢- كما أجريت دراسة استطلاعية للاختبار المذكور على عينة تتكون من ٢٩ تلميذة بالصف السادس الابتدائي في مدرسة كرانة الابتدائية للبنات، اختيرت من خارج عينة الدراسة، وقد هدفت التجربة الاستطلاعية للاختبار إلى ما يلي:

بهدف تعرف صلاحية تطبيق الاختبار، أنها واضحة لكل التلاميذ. كما حُدد زمن الاختبار من خلال التطبيق المذكور بـ ٥٠ دقيقة.

ثالثا: صدق الاختبار وثباته.

أ- **صدق الاختبار:** حُسب صدق الاختبار من خلال الطرق التالية:

١- صدق المحتوى

عُرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس والتربية بجامعتي البحرين والخليج العربي، ومجموعة من الاختصاصيين بوزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين. انظر ملحق (١٧).

وذلك لتعّرف آرائهم في:

- تمثيل أسئلة الاختبار لمستويات معالجة المعلومات التي وُضعت من أجلها.
- دقة صياغة المفردات لغويا.

والجدول التالي يبين نتائج تحكيم الاختبار وفق العناصر السابقة.

جدول (٢٠)

نتائج تحكيم اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات في النصوص المقروءة (قراءة صامتة) لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في صورته النهائية (عدد المحكمين ١٢ محكما)

رقم النص	رقم السؤال	الدقة اللغوية للسؤال		تمثيل السؤال للكفاية	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الأول	١	١١	٩١،٦%	١٢	١٠٠%
	٢	١١	٩١،٦%	١٢	١٠٠%
	٣	١٠	٨٣,٣%	١١	٩١،٦%
	٤	١٢	١٠٠%	١٢	١٠٠%
	٥	١٢	١٠٠%	١١	٩١،٦%
	٦	١٠	٨٣,٣%	١٢	١٠٠%
الثاني	١	١٢	١٠٠%	١٢	١٠٠%
	٢	١١	٩١،٦%	١١	٩١،٦%
	٣	١١	٩١،٦%	١٢	١٠٠%
	٤	١١	٩١،٦%	١٠	٨٣,٣%
	٥	١٠	٨٣,٣%	١١	٩١،٦%
	٦	١٢	١٠٠%	١١	٩١،٦%

يتبع جدول (٢٠)

رقم النص	رقم السؤال	الدقة اللغوية للسؤال		تمثيل السؤال للكفاية	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الثالث	١	١٠	٨٣,٣%	١٢	١٠٠%
	٢	١١	٩١،٦%	١١	٩١،٦%
	٣	١١	٩١،٦%	١٠	٨٣,٣%
	٤	١٢	١٠٠%	١١	٩١،٦%
	٥	١١	٩١،٦%	١٢	١٠٠%
	٦	١٠	٨٣,٣%	١١	٩١،٦%

ويتضح من الجدول السابق أن نسبة الاتفاق بين المحكمين كبيرة، إذ تجاوزت ٩٠% مما يعني أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من صدق المحتوى.

٢- طريقة مقارنة طرفي الاختبار:

استخدمت هذه الطريقة لتعرف قدرة الاختبار على التمييز بين الحاصلين على أعلى الدرجات في الاختبار، والحاصلين على أدنى الدرجات فيه، وبحساب الدلالة الإحصائية لتعرف المتوسطين، اتضح أن قيمة (ت) تساوي ١٢,٧٨ وهي دالة عند مستوى ٠،٠٠١ وهي درجة صدق عالية.

ب- ثبات الاختبار:

حُسب ثبات الاختبار من خلال:

١- تم حساب ثبات الاختبار باستخراج معامل ثبات الاستقرار بطريقة إعادة الاختبار **Test – Retest** وذلك على عينة قوامها ٣٠ تلميذا، تم اختيارها عشوائيا من خارج عينة الدراسة، بالصف السادس الابتدائي، بمدرسة الإمام مالك الابتدائية للبنين، بفارق زمني قدره أسبوعان ين التطبيق الأول والتطبيق الثاني. وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين (٠،٨٢٩). وهي معاملات ارتباط مرتفعة، مما يعني أن الاختبار ثباته عالٍ.

٢- معامل ثبات الاختبار باستخدام معامل (ألفا كرونباخ **Alpha Cronbach**). وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٣٤) وهي معامل ثبات مرتفعة.

٣- كما تم التأكد من ثبات الاختبار باستخدام طريقة الاتساق الداخلي، وقد بلغ معامل الثبات (٠،٨٠١) وعليه يشير الاختبار أنه يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

رابعا: طريقة تطبيق الاختبار:

١- يُطلب من التلميذ قراءة كل نص على حدة قراءة صامتة، والإجابة عن أسئلته.

٢- يُخصص الفاحص زمناً قدره (٥٠) دقيقة للإجابة عن أسئلة النصوص الثلاثة.

٣- يُطبق الاختبار بصورة جماعية.

خامسا: طريقة تصحيح الاختبار:

الدرجة الكلية للاختبار ٢٤ درجة، ويحصل التلميذ على درجاته على النحو التالي:

١- يضع الفاحص درجتين لكل إجابة صحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة في السؤال الأول والثاني والثالث والرابع في كل نص من النصوص الثلاثة.

٢- أما السؤالان الخامس والسادس في كل نص من النصوص الثلاثة يُعطى التلميذ أربع درجات للإجابة الصحيحة المكتملة، وصفر للإجابة الخاطئة، أما إذا كانت الإجابة صحيحة ولكنها غير مكتملة، يُعطى التلميذ جزءا من الدرجة على حسب الإجابة.

٣- يجمع الفاحص مجموع الدرجات لكل تلميذ في كل مستوى من مستويات المعالجة في النصوص القرائية الثلاثة، ثم تُقسم على المجموع الكلي للدرجات لكل مستوى، لاستخراج النسبة المئوية لدرجة التلميذ في كل مُستوى من المستويات الثلاثة.

٤- التلميذ الذي يفشل في الحصول على نسبة ٧٠% فأكثر في كل مستوى فهو يعاني من صعوبة فيه.

رابعا: اختبار تحديد مستوى معالجة المعلومات في (النصوص المسموعة) لتلاميذ الصف السادس الابتدائي:

أولا: الهدف من الاختبار:

تعرف مستوى معالجة المعلومات في النصوص المسموعة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وفقاً لمستويات المعالجة التالية: المستوى السطحي، المستوى المتوسط، المستوى العميق.

ثانيا: محتوى الاختبار:

يتكون الاختبار من نصوص مسموعة ثلاثة، تتدرج في طولها، **ولا ترتبط** بأي محتوى دراسي سابق للصف السادس الابتدائي، **و**يتبع كل نص ستة أسئلة يجيب عنها التلميذ بعد أن يستمع إليها، وهي على النحو التالي:

- تتطلب الإجابة عن السؤالين الأول والثاني أن يعالج التلميذ المعلومات في حدود المستوى السطحي من المعالجة.
- تتطلب الإجابة عن السؤالين الثالث والرابع أن يعالج التلميذ المعلومات في حدود المستوى المتوسط من المعالجة.
- تتطلب الإجابة عن السؤالين الخامس والسادس أن يعالج التلميذ المعلومات في حدود المستوى العميق من المعالجة.

وقد مر بناء الاختبار بما يلي:

١- عرض الاختبار في صورته الأولية للتحكيم، وفق العناصر التالية:

- ملاءمة محتوى النص لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، من حيث الحجم والمضمون.
- دقة صياغة المفردات لغويا.
- ما يراه المحكمون من ملاحظات أخرى لتحسين الاختبار.

والجدول التالي يبين نتائج تحكيم الاختبار وفق العناصر السابقة.

جدول (٢١)

نتائج تحكيم اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات في النصوص المسموعة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في صورته الأولية

النص	عدد المحكمين ١٢	مضمون النص		حجم النص		تدرج مستوى النص		دقة صياغة النص لغويا	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الأول		١١	%٩١،٦	١٠	%٨٣،٣	١٠	%٨٣،٣	١٠	%٨٣،٣
الثاني		١٢	%١٠٠	١٠	%٨٣،٣	١٠	%٨٣،٣	٩	%٧٥
الثالث		١١	%٩١،٦	١١	%٩١،٦	١٠	%٨٣،٣	٩	%٧٥

وقد كانت ملاحظات المحكمين كالتالي:

- إعادة ترتيب السؤالين الثالث والرابع، من النص المسموع الثاني، بحيث يحل كل منهما مكان الآخر.
- استبدال السؤال السادس من النص المسموع الأول " لماذا أقدمت السلحفاة على هذا التصرف؟ إلى الصياغة التالية: ما رأيك في تصرف السلحفاة ؟ ولماذا ؟
- استبدال السؤال الثاني من النص المسموع الثالث "أي من الآتي لا يُعد من فئات النحل؟ إلى الصياغة التالية: " كل ما يأتي من فئات النحل ما عدا واحدة هي".
- استبدال السؤال الثالث من النص المسموع الثالث " ضع عنوانا مناسبا للنص" إلى الصياغة التالية: " اختر أكثر العناوين مناسبة للنص".
- استبدال السؤال الخامس من النص المسموع الثاني "أيهما تحب من فئات النحل ؟ ولماذا؟ " إلى الصياغة التالية: " أي من فئات النحل المذكورة في النص السابق تُحب أن تكون مثلها ؟ ولماذا ؟ " وقد أخذت تلك الملاحظات في إعداد الاختبار في شكله النهائي. انظر ملحق (٦).

٢- طُبق الاختبار على عينة استطلاعية بلغ عددها ٣٣ تلميذا بالصف السادس الابتدائي بمدرسة الرازي الابتدائية للبنين وذلك لتعرف وضوح تعليمات الاختبار، وتحديد الزمن اللازم لتطبيقه. وبناء على نتائج التطبيق فقد تبين وضوح تعليمات الاختبار، كما حُدد زمن الاختبار بـ ٤٥ دقيقة وفقا للخطوات المتبعة في الاختبارات السابقة.

ثالثا: صدق الاختبار وثباته:

أ- **صدق الاختبار:** حُسب صدق الاختبار باستخدام الطرق التالية:

١- صدق المحتوى: عُرض الاختبار على مجموعة من المحكمين بجامعتي البحرين والخليج العربي، ومجموعة من الاختصاصيين بوزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين (انظر ملحق رقم ١٨). وذلك لتعرّف آرائهم في:

- تمثيل أسئلة الاختبار لمستويات معالجة المعلومات التي وُضعت من أجلها.
- دقة صياغة المفردات لغويا. والجدول التالي يبين نتائج تحكيم الاختبار وفق العناصر السابقة.

جدول (٢٢)

نتائج تحكيم اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات في النصوص المسموعة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في صورته النهائية

رقم النص	رقم السؤال	الدقة اللغوية للسؤال		تمثيل السؤال للكفاية	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الأول	١	١٢	١٠٠%	١١	٩١،٦%
	٢	١١	٩١،٦%	١٢	١٠٠%
	٣	١١	٩١،٦%	١٢	١٠٠%
	٤	١٢	١٠٠%	١٢	١٠٠%
	٥	١٢	١٠٠%	١٢	١٠٠%
	٦	١٠	٨٣,٣%	١١	٩١،٦%
الثاني	١	١٢	١٠٠%	١٢	١٠٠%
	٢	١١	٩١،٦%	١٢	١٠٠%
	٣	١٠	٨٣,٣%	١٢	١٠٠%
	٤	١٠	٨٣,٣%	١١	٩١،٦%
	٥	١٠	٨٣,٣%	١١	٩١،٦%
	٦	١٢	١٠٠%	١١	٩١،٦%
الثالث	١	١٠	٨٣,٣%	١١	٩١،٦%
	٢	١٠	٨٣,٣%	١١	٩١،٦%
	٣	١٠	٨٣,٣%	١٠	٨٣,٣%
	٤	١١	٩١،٦%	١١	٩١،٦%
	٥	١١	٩١،٦%	١١	٩١،٦%
	٦	١١	٩١،٦%	١١	٩١،٦%

ويتضح من الجدول السابق أن نسبة الاتفاق بين المحكمين كبيرة، إذ تجاوزت ٩٠% مما يعني أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من صدق المحتوى.

٢- طريقة مقارنة طرفي الاختبار:

استخدمت هذه الطريقة لتعرف قدرة الاختبار على التمييز بين الحاصلين على أعلى الدرجات في الاختبار، والحاصلين على أدنى الدرجات فيه، وبحساب الدلالة الإحصائية لتعرف المتوسطين، اتضح أن قيمة (ت) تساوي **٩,١٥** وهي دالة عند مستوى ٠،٠٠١ مما يؤكد تمتع الاختبار بدرجة صدق عالية.

ب- ثبات الاختبار:

حُسب باستخدام الطريقتين التاليتين:

١- تم حساب ثبات الاختبار باستخراج معامل ثبات الاستقرار بطريقة إعادة الاختبار **Test – Retest** وذلك على عينة قوامها ٣١ تلميذة، تم اختيارها عشوائيا من خارج عينة الدراسة، بالصف السادس الابتدائي، بمدرسة سافرة الابتدائية للبنات، بفارق زمني بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني قدره ١٧ يوما. وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني (٠،٨٥٠). وهي معاملات ارتباط مرتفعة.

٢- كما احتسب معامل ثبات الاختبار باستخدام معامل (ألفا كرونباخ **Alpha Cronbach**) وكان الثبات (٠،٨٤١). ومن خلال الطريقتين في حساب الثبات تبين أن درجة ثبات الاختبار عالية.

رابعا: طريقة تطبيق الاختبار:

١- يُطلب من التلميذ الاستماع فقط إلى النص الأول دون مشاهدته، حيث يقرأ معلم اللغة العربية النص بصوت واضح ومسموع مرتين متتاليتين لكل التلاميذ.

٢- يُعطى التلميذ أسئلة النص الأول، ويُطلب منه الإجابة عنها بعدما استمع إلى مضمون النص.

٣- يُخصص الفاحص زمناً قدره ١٥ دقيقة للإجابة عن أسئلة النص الأول.

٤- يبدأ المعلم بتنبيه التلاميذ بأنه سيبدأ بقراءة النص المسموع الثاني، وبعد التأكد بأنهم قد انتبهوا إليه استعدادا للاستماع، يبدأ بقراءة النص الثاني وفقا للخطوات التي اتبعها في النص المسموع الأول، وهكذا بالنسبة للنص المسموع الثالث.

خامسا: طريقة تصحيح الاختبار:

الدرجة الكلية للاختبار ٢٤ درجة، ويحصل التلميذ على الدرجات على النحو التالي:

١- يُعطى التلميذ درجتان لكل إجابة صحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة في السؤال الأول والثاني والثالث والرابع في كل نص من النصوص المسموعة الثلاثة.

٢- أما السؤالان الخامس والسادس في كل نص من النصوص المسموعة الثلاثة، فإنه يُعطى التلميذ أربع درجات للإجابة الصحية المكتملة، وصفر للإجابة الخاطئة، أما إذا كانت الإجابة صحيحة ولكنها غير مكتملة، يُعطى التلميذ جزءا من الدرجة على حسب الإجابة.

٣- يجمع الفاحص مجموع الدرجات لكل تلميذ في كل مستوى من مستويات المعالجة في النصوص المسموعة الثلاثة، ثم تُقسم على المجموع الكلي للدرجات لكل مستوى، لاستخراج النسبة المئوية لدرجة التلميذ في كل مُستوى من المستويات الثلاثة.

٤- التلميذ الذي يفشل في الحصول على نسبة ٧٠% فأكثر في كل مستوى فهو يعاني من صعوبة فيه.

خطوات تطبيق الدراسة:

اتبعت الخطوات التالية في إجراء الدراسة الحالية:

- إعداد اختبارات فرز عينة الدراسة، وأدوات تقدير مستوى معالجة المعلومات، وحساب صدق تلك الأدوات وثباتها.
- تحديد المدارس والصفوف التي تمثل عينة الدراسة الأولية.
- الحصول على موافقة إدارة التعليم الابتدائي بوزارة التربية والتعليم على تطبيق الدراسة بالمدارس المذكورة.
- إخبار مدارس عينة الدراسة بأهداف الدراسة ومتطلبات تطبيقها في المدارس المذكورة.
- تطبيق اختبارات فرز العينة بالتعاون مع معلمي ومعلمات التربية الخاصة بمدارس العينة.
- بعد تحديد العينة النهائية للدراسة طُبقت أدوات الدراسة وفق الترتيب التالي:

- اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات للنصوص المقروءة، للصفين الثالث والسادس الابتدائيين.

- اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات للنصوص المسموعة، للصفين الثالث والسادس الابتدائيين.

المعالجة الإحصائية للبيانات:

استخدمت الدراسة المعالجات الإحصائية التالية:

١- حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة في اختباري مهارات الفهم القرائي للصفين الثالث والسادس الابتدائيين، واختبارات تقدير مستوى معالجة المعلومات للنصوص المقروءة والنصوص المسموعة للصفين المذكورين.

٢- لدراسة الفرض الأول حُسب تحليل التباين متعدد المتغيرات **(MANOVA)** وأُتبع بـــ **(ANOVA)** لتحليل التباين، لمعرفة الفروق في مستويات معالجة المعلومات، وفقا لمتغيرات الحالة التعليمة والصف الدراسي والجنس، والتفاعل بينهما.

٣- لدراسة الفرضين الثاني والثالث، والفروض الفرعية لكل منهما. استخدم تحليل التبـــاين بتـــصميم القياس المتكرر **(Repeated Measures)** للكشف عن دلالـــة الفـــروق بـــين النـــصوص المقـــروءة والنصوص المسموعة في مستويات معالجة المعلومات، وفقا لمتغيري الحالـــة التعليميـــة والجـــنس، والتفاعل بينهما.

٤- لمعرفة متوسطات الفروق في الفرضين الرابع والخامس، استُخدم اختبار (ت) **t.test** للكشف عن الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في مستويات معالجة المعلومـــات لكل من النصوص المقروءة والمسموعة.

٥- للتحقق من صحة الفرضين السادس والسابع استخدم التحليل التمييزي **(Discriminant Analysis)** للتمييز بين المجموعات الأربع التالية (ذكور عاديون، ذكور صعوبات، إناث عاديات، إناث صعوبات) في المستوى السطحي والمتوسط والعميق لمعالجة المعلومات.

٦- معامل (ألفا كرونباخ) لإيجاد ثبات اختبارات الدراسة.

٧- معامل الارتباط بطريقة بيرسون لحساب بعض أنواع الثبات والصدق لأدوات الدراسة.

الباب الثاني – الفصل السادس

نتائج الدراسة ومناقشتها

- نتائج الفرض الأول.
  - مناقشة نتائج الفرض الأول.
- نتائج الفرض الثاني.
  - الفرض الفرعي الأول.
  - الفرض الفرعي الثاني.
  - الفرض الفرعي الثالث.
- نتائج الفرض الثالث.
  - الفرض الفرعي الأول.
  - الفرض الفرعي الثاني.
  - الفرض الفرعي الثالث.
  - مناقشة نتائج الفروض الفرعية للفرضين الثاني والثالث.
- نتائج الفرض الرابع.
- نتائج الفرض الخامس.
  - مناقشة نتائج الفرضين الرابع والخامس.
- نتائج الفرض السادس.
- نتائج الفرض السابع.
  - مناقشة نتائج الفرضين السادس والسابع.

الفصل السادس
نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول الباحث في هذا الفصل الإجابة عن أسئلة الدراسة، والتحقق من فروضها، وذلك من خلال المعالجات الإحصائية لاستجابات عينة الدراسة على اختبارات مستويات المعالجة للصفين الثالث والسادس الابتدائيين، وذلك بغية تعرف الفروق في المستويات (السطحية، المتوسطة، العميقة) لمعالجة المعلومات بين تلاميذ المرحلة الابتدائية، وفقاً لمتغيرات الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والصف الدراسي (ثالث، سادس) والجنس (ذكور، إناث) وطريقة عرض النص (مقروء، مسموع)، ثم مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الإطار النظري للدراسة الحالية، ونتائج الدراسات السابقة لها.

نتائج الفرض الأول:

وقد نص على ما يلي: تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في المستوى (السطحي، المتوسط، العميق) لمعالجة المعلومات، تبعاً لمتغيرات الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والصف الدراسي (الثالث والسادس الابتدائي) والجنس (ذكور، إناث).

للتحقق من صحة الفرض الأول استُخدمت المعالجات الإحصائية التالية:

١- حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية للمستويات (السطحية، المتوسطة، العميقة) لمعالجة المعلومات وفقاً لمتغيرات الحالة التعليمية والصف الدراسي والجنس.

٢- حساب تحليل التباين متعدد المتغيرات (**MANOVA**) بثلاثة متغيرات على النحو التالي: الحالة التعليمية، والصف الدراسي، والجنس، والتفاعل بينهما.

٣- حساب تحليل التباين بين المجموعات (**ANOVA**) لفحص الفروق في كل مستوى من مستويات المعالجة (السطحي، المتوسط، العميق) كل على حدة، وفقاً لمتغيرات الحالة التعليمية، والصف الدراسي، والجنس، والتفاعل بينهما.

٤- حساب اختبار (ت) (**t.test**) لمعرفة الفروق الدالة بين مجموعات الدراسة في المستوى (السطحي، المتوسط، العميق) لمعالجة المعلومات، وفقاً لنتائج تحليل التباين (**ANOVA**).

وفيما يلي نتائج تحليل ذلك، إذ يُوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة.

جدول (٢٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين في الصفين الثالث والسادس الابتدائيين في المستوى (السطحي) لمعالجة المعلومات

المجموعة / الصف	صعوبات ثالث (١٣٦) سادس (١٣٦)		عاديون ثالث (١٣٥) سادس (١٣٥)		العينة الكلية ن= ٥٤٢ ثالث (٢٧١) سادس (٢٧١)	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
الثالث	٣,٤٨	١,٢٩	٤,٩٢	١,١٣	٤,١٩	١,٤١
السادس	٣,٨٣	١,٣٧	٥,١٦	٠,٨٨	٤,٤٩	١,٣٣
العينة الكلية	٣,٦٥	١,٣٤	٥,٠٤	١,٠٢		
	ن= (٢٧٢)		ن= (٢٧٠)			

جدول (٢٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين في الصفين الثالث والسادس الابتدائيين في المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات

المجموعة / الصف	صعوبات ثالث (١٣٦) سادس (١٣٦)		عاديون ثالث (١٣٥) سادس (١٣٥)		العينة الكلية ن= ٥٤٢ ثالث (٢٧١) سادس (٢٧١)	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف

الثالث	٢,٣٢	١,٠٤	٣,٧٣	٠,٩٧	٣,٠٢	١,٢٣
السادس	٢,٣٣	١,١٣	٤,٢٧	١,٠٢	٣,٢٩	١,٤٤
العينة الكلية	٢,٣٢	١,٠٩	٤,٠٠	١,٠٣		
	ن= (٢٧٢)		ن= (٢٧٠)			

جدول (٢٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين في الصفين الثالث والسادس الابتدائيين في المستوى (العميق) لمعالجة المعلومات

الحالة / الصف	صعوبات ثالث (١٣٦) سادس (١٣٦)		عاديون ثالث (١٣٥) سادس (١٣٥)		العينة الكلية ن= ٥٤٢ ثالث (٢٧١) سادس (٢٧١)	
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف
الثالث	٣,٦٨	١,٦٦	٦,١٠	٢,٣٥	٤,٨٩	٢,٣٧
السادس	٣,٩٨	٢,٢٦	٦,٩٢	٢,٠٨	٥,٤٥	٢,٦٢
العينة الكلية	٣,٨٣	١,٩٨	٦,٥١	٢,٢٦		
	ن= (٢٧٢)		ن= (٢٧٠)			

يتضح من الجداول (٢٣،٢٤،٢٥) أنه توجد فروق بين المتوسطات في المستوى (السطحي، المتوسط، العميق) لمعالجة المعلومات وفقاً لمتغيري الحالة التعليمية، والصف الدراسي. ولمعرفة دلالة هذه الفروق، استُخدم تحليل التباين متعدد المتغيرات (**MANOVA**) لدراسة تأثير المتغيرات مجتمعة. وفيما يلي جدول تحليل التباين المذكور.

جدول (٢٦)

جدول تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) للفروق في المستوى (السطحي، المتوسط، العميق) لمعالجة المعلومات وفقاً للحالة التعليمية والصف الدراسي والجنس

المتغيرات	قيمة ف	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الحالة التعليمة	١٣٤,٤٥٠	٣,٠٠٠	٠,٠٠١
الصف	٤,٩٨٩	٣,٠٠٠	٠,٠٠٢
الجنس	٥,٨٣٨	٣,٠٠٠	٠,٠٠١
الحالة التعليمية × الصف	٤,٨٨٤	٣,٠٠٠	٠,٠٠٢
الحالة التعليمية × الجنس	٤,٢٠٤	٣,٠٠٠	٠,٠٠٦
الصف × الجنس	٥,٤٨٣	٣,٠٠٠	٠,٠٠١
الحالة التعليمية × الصف × الجنس	٢,٥٤٥	٣,٠٠٠	٠,٠٦٥

وقد أشارت نتائج تحليل الجدول السابق (٢٦) إلى ما يلي:

١- توجد فروق دالة إحصائياً لمتغير الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) في المستوى (السطحي، المتوسط، العميق) لمعالجة المعلومات مجتمعة، حيث كانت قيمة (ف) تُساوي ١٣٤,٤٥٠، ودرجة الحرية ٣ وهي دالة عند مستوى (٠,٠٠١).

٢- توجد فروق دالة إحصائياً لمتغير الصف الدراسي في المستوى (السطحي، المتوسط، العميق) لمعالجة المعلومات مجتمعة، حيث كانت قيمة (ف) تُساوي ٤,٩٨٦، ودرجة الحرية ٣ وهي دالة عند مستوى (٠,٠٠٢).

٣- توجد فروق دالة إحصائياً لمتغير الجنس في المستوى (السطحي، المتوسط، العميق) لمعالجة المعلومات مجتمعة، حيث كانت قيمة (ف) تُساوي ٥,٨٣٨ ، ودرجة الحرية ٣ ، وهي دالة عند مستوى (٠,٠٠١).

٤- يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٠٢) بين متغيري الحالة التعليمية، والصف الدراسي في مستويات المعالجة مجتمعة.

٥- يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٠٦) بين متغيري الحالة التعليمية، والجنس في مستويات المعالجة مجتمعة.

٦- يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٠١) بين متغيري الصف الدراسي، والجنس في مستويات المعالجة مجتمعة.

٧- لا يوجد تفاعل ذو دلالة إحصائية بين متغيري الحالة التعليمية والصف الدراسي والجنس في مستويات المعالجة مجتمعة.

وبما أن تحليل التباين متعدد المتغيرات (**MANOVA**) قد أشار إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستويات المعالجة مجتمعة وفقاً لمتغيرات الحالة التعليمية، والصف الدراسي، والجنس، فإن ذلك

يتطلب استخدام تحليل التباين بين المجموعات (**ANOVA**) لفحص الفروق في كل مستوى من مستويات المعالجة كل على حده، وفقاً للمتغيرات المذكورة. وفيما يلي جدول تحليل التباين بين المجموعات (**ANOVA**).

جدول (٢٧)

جدول تحليل التباين (ANOVA) للفروق بين الأوساط الحسابية لمستويات معالجة المعلومات حسب متغيرات الحالة التعليمية والصف الدراسي والجنس

المُتغير	مستويات المعالجة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الحالة التعليمة	السطحي	٢٥٩,١٩	١	٢٥٩,١٩	١٩٣,٣١	٠,٠٠١
	المتوسط	٣٧٩,٤٧	١	٣٧٩,٤٧	٣٦٦,٨٨	٠,٠٠١
	العميق	٩٧٣,٠٨٩	١	٩٧٣,٠٨٩	٢٢٨,١١	٠,٠٠١
الصف	السطحي	١٢,٨٤	١	١٢,٨٤	٩,٥٧	٠,٠٠٢
	المتوسط	١٠,١٥٤	١	١٠,١٥	٩,٨٢	٠,٠٠٢
	العميق	٤١,٨٧	١	٤١,٨٧	٩,٨١	٠,٠٠٢
الجنس	السطحي	١٢,٥٠	١	١٢,٥٠	٩,٣٢	٠,٠٠١
	المتوسط	١٦,٥٤	١	١٦,٥٤	١٥,٩٩	٠,٠٠١
	العميق	٢٩,٣٥	١	٢٩,٣٥	٦,٦٨	٠,٠٠١
الحالة التعليمية × الصف	السطحي	.٥٩١	١	.٥٩١	.٤٤	٠,٥٢
	المتوسط	٨,٨٦٩	١	٨,٨٦٩	٨,٥٧٥	٠,٠٠٤
	العميق	٩,٠٦٣	١	٩,٠٦٣	٢,١٢٥	٠,١٤
الحالة التعليمية	السطحي	.٠٠٥	١	.٠٠٥	.٠٠٥	٠,٩٤

× الجنس	المتوسط	١٠,٧٨٧	١	١٠,٧٨٧	٨,٠٤٥	٠,٠٠٥
	العميق	٤,٧٠١	١	٤,٧٠١	١,١٠٢	٠,٢٩
الصف × الجنس	السطحي	١٣,١٧٢	١	١٣,١٧٢	٩,٨٢٤	٠,٠٠٢
	المتوسط	١١,٩٠٨	١	١١,٩٠٨	١١,٥١٣	٠,٠٠١
	العميق	٤٧,٥٧٩	١	٤٧,٥٧٩	١١,١٥٤	٠,٠٠١
الحالة التعليمية × الصف × الجنس	السطحي	٠,٣٣٠	١	٠,٣٣٠	٠,٢٤٦	٠,٦٢
	المتوسط	٥,٦٠١	١	٥,٦٠١	٥,٤١٥	٠,٢٠
	العميق	٢٦,٩٢٨	١	٢٦,٩٢٨	٦,٣١٣	٠,١٢
الخطأ	السطحي	٧١٥,٩٨٢	٥٣٤	١,٣٤١		
	المتوسط	٥٥٢,٣٢٦	٥٣٤	١,٠٣٤		
	العميق	٢٢٧٧,٩٣٩	٥٣٤	٤,٢٦٦		

وقد أشارت نتائج تحليل التباين (**ANOVA**) إلى ما يلي:

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين في مستويات المعالجة الثلاثة. وبالرجوع إلى جداول: (٢٣،٢٤،٢٥) يتضح أن المتوسطات الحسابية للتلاميذ العاديين أكبر من المتوسطات الحسابية للتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في مستويات المعالجة الثلاث.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً في مستويات المعالجة الثلاث بين تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وتلاميذ الصف السادس الابتدائي. وبالرجوع إلى جداول: (٢٣،٢٤،٢٥) يتضح أن المتوسطات الحسابية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي أكبر من المتوسطات الحسابية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي في مستويات المعالجة الثلاث.

٣- توجد فروق دالة إحصائياً في مستويات المعالجة الثلاث بين الذكور والإناث، وبالنظر إلى الجدول التالي (٢٨) تبين أن المتوسطات الحسابية للإناث أكبر من المتوسطات الحسابية للذكور في مستويات المعالجة الثلاث، وذلك على النحو التالي:

جدول (٢٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكور والإناث في مستويات المعالجة (السطحي، المتوسط، العميق)

الجنس / المستوى	ذكور ن=٢٧١		إناث ن=٢٧١		العينة الكلية ن=٥٤٢	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري

السطحي	٤,١٩	١,٤٨	٤,٥٠	١,٢٥	٤,٣٤	١,٣٨
المتوسط	٢,٩٨	١,٣٧	٣,٣٤	١,٣١	٣,١٦	١,٣٥
العميق	٤,٩٥	٢,٣٧	٥,٤٠	٢,٦٣	٥,١٧	٢,٥١

ونظراً لما كشفته نتائج تحليل التباين بين المجموعات (**ANOVA**) من تفاعل بين متغيري الحالة التعليمية والصف الدراسي في مستوى المعالجة المتوسط فقط، فقد حُسبت قيم (ت) لدلالة الفروق بين الصفين الثالث والسادس الابتدائيين كل مجموعة على حدة، وذلك على النحو التالي:

جدول (٢٩)

لفروق في المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات وفقاً للحالة التعليمية في كل من الصفين الثالث والسادس الابتدائيين

الحالة / الصف	صعوبات الفهم القرائي ثالث (١٣٦) سادس (١٣٦)		عاديون ثالث (١٣٥) سادس (١٣٥)		درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
الثالث	٢,٣١	١,٠٤٤	٣,٧٣	.٩٧١	٢٦٩	١١,٥٦	٠,٠٠١
السادس	٢,٣٣	١,١٢٩	٤,٢٦	١,٠٢٣	٢٦٩	١٤,٧٨	٠,٠٠١

ويتضح من الجدول السابق (٢٩) ما يلي:

١- يُوجد فرق دال إحصائياً بين ذوي صعوبات الفهم القرائي والعاديين من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في مستوى المعالجة المتوسط، وذلك لصالح التلاميذ العاديين.

٢- يُوجد فرق دال إحصائياً بين ذوي صعوبات الفهم القرائي والعاديين من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مستوى المعالجة المتوسط، وذلك لصالح التلاميذ العاديين.

جدول (٣٠)

الفروق في المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات وفقاً للصف الدراسي لدى كل من التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين

الصف / الحالة التعليمية	ثالث عاديون (١٣٥) صعوبات (١٣٦)		سادس عاديون (١٣٥) صعوبات (١٣٦)		درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
صعوبات	٢,٣١	١,٠٤٤	٢,٣٣	١,١٢٩	٢٧٠	٠,١١١-	٠,٩١١
عاديون	٣,٧٣	٠,٩٧	٤,٢٦	١,٠٢٣	٢٦٨	٤,٣٩	٠,٠٠١

ويتضح من الجدول رقم (٣٠) ما يلي:

١- يُوجد فرق دال إحصائياً بين العاديين من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، والعاديين من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مستوى المعالجة المتوسط، وذلك لصالح تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٢- لا يُوجد فرق دال إحصائياً بين ذوي صعوبات الفهم القرائي من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وذوي صعوبات الفهم القرائي من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مستوى المعالجة المتوسط.

كما أظهر تحليل التباين **(ANOVA)** تفاعلا بين متغيري الحالة التعليمية والجنس في مستوى المعالجة المتوسط فقط، فقد حُسبت قيم (ت) لدلالة الفروق بين الذكور والإناث كل مجموعة على حدة، وذلك على النحو التالي:

جدول (٣١)

الفروق في المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات وفقاً للحالة التعليمية لدى كل من الذكور والإناث

المجموعة / الجنس	صعوبات ن = ذكور (١٣٧) إناث (١٣٥)		عاديون ن = ذكور (١٣٤) إناث (١٣٦)		درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
ذكور	٣,٣٦	١,٤٥	٥,٠٣	٠,٩٣	٢٦٩	١١,٢١	٠,٠٠١
إناث	٣,٩٥	١,١٥	٥,٠٥	١,٠٩	٢٦٩	٨,٠٦٣	٠,٠٠١

يتضح من الجدول (٣١) ما يلي:

١- يُوجد فرق دال إحصائياً بين الذكور ذوي صعوبات الفهم القرائي والذكور العاديين في المستوى المتوسط لمعالجة المعلومات، وذلك لصالح الذكور العاديين.

٢- يُوجد فرق دال إحصائياً بين الإناث ذوات صعوبات الفهم القرائي والإناث العاديات في المستوى المتوسط لمعالجة المعلومات، وذلك لصالح الإناث العاديات.

جدول (٣٢)

الفروق في المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات وفقاً للجنس لدى كل من التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين

المجموعة / الجنس	ذكور ن = ص (١٣٤) ع (١٣٦)		إناث ن = ص (١٣٧) ع (١٣٥)		درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
صعوبات	٣,٣٦	١,٤٥	٣,٩٥	١,١٥	٢٧٠	٣,٦٧	٠,٠٠٩
عاديون	٥,٠٣	٠,٩٣	٥,٠٥	١,٠٩	٢٦٨	٠,١٧	٠,٨٦

يتضح من الجدول رقم (٣٢) أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور ذوي صعوبات الفهم القرائي والإناث ذوات صعوبات الفهم القرائي في المستوى المتوسط لمعالجة المعلومات، كما لا يُوجد فرق دال إحصائياً بين الذكور العاديين والإناث العاديات في المستوى المتوسط لمعالجة المعلومات.

وبما أن تحليل التباين (ANOVA) أظهر تفاعلا أيضا بين متغيري الصف الدراسي والجنس في المستويات الثلاثة لمعالجة المعلومات، فقد حُسبت قيم (ت) لمعرفة الفروق بين مجموعات الدراسة في المستويات (السطحية، المتوسطة، العميقة) لمعالجة المعلومات. وفيما يلي نتائج تحليل ذلك.

جدول (٣٣)

الفروق في مستويات معالجة المعلومات وفقاً لمتغيري الصف الدراسي والجنس

الجنس	الصف / مستوى المعالجة	ثالث: المتوسط	ثالث: الانحراف المعياري	سادس: المتوسط	سادس: الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور ثالث (١٣٥) سادس (١٣٦)	سطحي	٤,١٩	١,٤٥	٤,١٨	١,٥١	٢٦٩	.٠٤٩	٠,٩٦
	متوسط	٢,٩٩	١,٢٨٤	٢,٩٦٣	١,٤٤٧	٢٦٩	٠,١٧٧	٠,٨٦
	عميق	٤,٩٤٨	٢,٢٧٦	٤,٩٠٤	٢,٤٦١	٢٦٩	٠,١٥٢	٠,٨٧
إناث ثالث (١٣٦) سادس(١٣٥)	سطحي	٤,١٩	١,٣٨	٤,٨١	١,٠٢	٢٦٩	٤,٢٢	٠,٠٠١
	متوسط	٣,٠٥١	١,١٨٢	٣,٦٢٩	١,٣٧٥	٢٦٩	٣,٧١	٠,٠٠١
	عميق	٤,٨٣٠	٢,٤٦٠	٥,٩٩٢	٢,٦٧٧	٢٦٩	٣,٧٢	٠,٠٠١

يتضح من الجدول (٣٣) ما يلي:

١- يُوجد فرق دال إحصائياً بين الإناث من تلميذات الصف الثالث الابتدائي والإناث من تلميذات الصف السادس الابتدائي في مستويات المعالجة الثلاث، وذلك لصالح الإناث من تلميذات الصف السادس الابتدائي.

٢- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي والذكور من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في المستويات الثلاثة لمعالجة المعلومات.

أما بخصوص التفاعل الثلاثي بين متغيرات الحالة التعليمية والصف الدراسي والجنس، فإن تحليل التباين (**ANOVA**) لم يُظهر تفاعلا بين المتغيرات المذكورة.

ويمكن إيجاز نتائج الفرض الأول في ما يلي:

النتيجة الأولى: الفروق في مستويات المعالجة وفقا لمتغيرات الحالة التعليمية والصف الدراسي والجنس.

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في مستويات المعالجة الثلاث (السطحي، المتوسط، العميق) وذلك لصالح التلاميذ العاديين.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ الصف الثالث وتلاميذ الصف السادس في مستويات المعالجة الثلاث (السطحي، المتوسط، العميق) وذلك لصالح تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٣- توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مستويات المعالجة الثلاث (السطحي، المتوسط، العميق، وذلك لصالح الإناث.

النتيجة الثانية: الفروق في مستويات المعالجة وفقاً لتفاعل متغيري الحالة التعليمية والصف الدراسي.

١- يُوجد فرق دال إحصائياً بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في مستوى المعالجة المتوسط فقط، وذلك لصالح التلاميذ العاديين في الصفين الثالث والسادس الابتدائي.

٢- يُوجد فرق دال إحصائياً بين العاديين من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، والعاديين من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مستوى المعالجة المتوسط فقط، وذلك لصالح تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٣- لا يُوجد فرق دال إحصائياً بين ذوي صعوبات الفهم القرائي من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وذوي صعوبات الفهم القرائي من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مستويات المعالجة الثلاث.

النتيجة الثالثة: الفروق في مستويات المعالجة وفقاً لتفاعل متغيري الحالة التعليمية والجنس.

١- يُوجد فرق دال إحصائياً بين التلاميذ العاديين سواء كانوا من الذكور أم من الإناث وبين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي سواء كانوا من الذكور أم الإناث في المستوى المتوسط لمعالجة المعلومات، وذلك لصالح التلاميذ العاديين من الذكور والإناث.

٢- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين الذكور العاديين والإناث العاديات في مستويات المعالجة الثلاث، كما أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور ذوي صعوبات الفهم القرائي والإناث ذوات صعوبات الفهم القرائي في مستويات المعالجة الثلاث.

النتيجة الرابعة: الفروق في مستويات المعالجة وفقاً لتفاعل متغيري الصف الدراسي والجنس.

١- يُوجد فرق دال إحصائياً بين الإناث من تلميذات الصف الثالث الابتدائي والإناث من تلميذات الصف السادس الابتدائي في مستويات المعالجة الثلاث، وذلك لصالح الإناث من تلميذات الصف السادس الابتدائي.

٢- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي والذكور من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في المستويات الثلاثة لمعالجة المعلومات.

مناقشة نتائج الفرض الأول:

ويمكن تفسير نتائج الفرض الأول في ضوء الفروق في مستويات معالجة المعلومات تبعا لمتغيرات الحالة التعليمية والصف الدراسي والجنس.

أولا: الفروق في مستويات معالجة المعلومات تبعا لمتغير الحالة التعليمية.

يتضح من عرض النتائج السابقة أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين في مستويات معالجة المعلومات الثلاث (السطحي، المتوسط، العميق) وذلك لصالح التلاميذ العاديين. وتتفق هذه النتائج ونتائج دراسة كل من: ستانوفتش وسيجيل **(1994,p.25) Stanovish and Siegel**، ووليامز **(1993,p.632) Williams**، وشانج وآخرون **Chang (1993,p.231) et al**. وبويل **Boyle (1996,p.90)**، وداس وآخرون **Das et al (1994,p.132)** وسبيس **(1989,p.75,) Speece**) وهاردي وآخرون **Hardy et al (1989,p.646)** ، وأكرمان **Ackerman (1990,p.325)** ، وكورهونين **Korhonen (1995,p.233)**. وهذا ما يؤكد ما ذهب إليه التراث النفسي الذي أشارت له الدراسة الحالية، والذي يفيد بأن الأطفال ذوى صعوبات التعلم يعانون من قصور في عمليات المعالجة بشكل عام.

ويمكن تفسير تلك النتائج في ضوء ما يلي:

يعتمد التحصيل الأكاديمي على العمليات المعرفية المتعلقة بالانتباه والإدراك والذاكرة والتفكير، وهذه العمليات تشكل أهم الأسس التي يقوم عليها النشاط العقلي المعرفي للفرد، وعليه تفسر صعوبات التعلم من الناحية المعرفية باعتبارها نتاج خلل في العمليات العقلية الخمس، وهي الانتباه والإدراك، وتكوين المفهوم، والتذكر، وحل المشكلة.

ومن ثم يرى أصحاب النظرية المعرفية أن أي اضطراب في العمليات السيكولوجية الرئيسة قــد يسبب صعوبة في التعلم، ومن ثم فهم يؤكدون على ضرورة التدخل الإيجــابي للمعلمــين لمــساعدة الأطفال ذوي صعوبات التعلم على تنمية مهارات العمليات المعرفية لديهم **(Lerner,1993,p.193)**.

ويبدو منطقياً أن نفترض أن التلميذ الذي لا يمتلك العناصر المذكورة سيعاني من مشكلات في التعلم، وهو ما يبدو واضحاً لدى العديد من الأطفال ذوي صعوبات التعلم. وفي ضوء ذلك يصرف التلاميذ ذوو صعوبات الفهم القرائي قدراً كبيراً من طاقة الانتباه لديهم على عملية تعرف الكلمات، الأمر الذي يستنفذ منهم طاقتهم بدرجة قد يعجزون معها على الانتباه لفهم معاني الكلمات أو العبارات أو العلاقة بين الأفكار الواردة في الفقرة، في حين أن التلاميذ العاديين والذين وصلوا إلى مرحلة الإتقان فيما يتعلق بتمييز أو تعرف الكلمات، لا يحتاجون إلى صرف كل هذا الجهد على الانتباه، فهم يوفرونها لعملية فهم معاني العبارات، والعلاقة بين الأفكار أو أي عملية أخرى مطلوبة إليهم.

كما يمكن تفسير تلك النتائج أيضا في ضوء المعالجة الأولية للمعلومات، حيــث تجــرى تلــك المعالجات الأولية في الذاكرة قصيرة المدى، وهي ذات سعة محدودة، ومع ضعف البنيــة المعرفيــة لذوي صعوبات الفهم القرائي – كما أشارت نتائج الدراسات السابقة– فإنه يصعب علــيهم الاحتفــاظ بالمعلومات حية فيها لفترة أطول، مما يعيق عملية معالجة المعلومات بالمستوى المطلوب دون الحاجة المستمرة للرجوع للذاكرة طويلة المدى، والتي تفتقر للمكافئات المعرفية اللازمة لتفــسير المثيــرات الجديدة، وإكسابها معانٍ ودلالات، ومن ثم يصعب عليهم أن يُقيمون علاقة بين الجمــل، خاصــة وأن التلميذ كلما انتقل من جملة لأخرى فإنه بحاجة إلى أن يُبقي بعض الجمل والأفكار حية في الــذاكرة، لكي يتمكن من ربط الجمل الجديدة بالجمل السابقة، وعندما يفشل في ذلك فإنه يبحث عــن إجابــات محتملة في الذاكرة طويلة المدى لعجزه عن ربط التعلم اللاحق بالتعلم السابق.

وكما يذكر هلهان **Hallahan (1999,p.112)** بأن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم عادة ما يعانون من مشكلات في تذكر المثيرات السمعية والبصرية، وهذا ما أكدته نتائج دراسات كل مــن: هنــري **Henry (2001,p.234)** وداس وآخرون **Das et al (1994,p.132)** وكننجهــام وإنجــل **(1994,p.415) Cunningham & Engle**. وسوانــسون **Swanson (1993,p.57)**. وســيجال وريــان **Siegal & Rayan(1989,p.973)** وسيجال وبروس **Siegal & Bruce (1984,pp.200-207)** عن وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الذاكرة قصيرة المدى.

كما تلعب الذاكرة العاملة دورا مهما في التمييز بين ذوي صعوبات التعلم والعاديين، فقد كشفت معظم نتائج الدراسات السابقة بخصوص الذاكرة العاملة لذوي صعوبات التعلم اتساقا في نتائجها، وأكدت أن الفروق كانت لصالح العاديين، فقد أشار سوانسون **Swanson (1993,p.57)** أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون من قصور عام في الذاكرة العاملة، يحتمل أن يرجع إلى صعوبات في عملية

التخزين للمعلومات التي يقوم بها النظام التنفيذي. كما أكد مكلن **McLean (1999,p.112)** بأن الذاكرة العاملة اللفظية لدى ذوي صعوبات التعلم عادية، ولكن القصور في الذاكرة العاملة المكانية وبعض العمليات التنفيذية المستخدمة في معالجة المعلومات في الذاكرة طويلة المدى. كما أشار سوانسون **Swanson, (2000,p.36)** وهنري **Henry (2001,p.234)** أن الاختلاف بين العاديين وذوي صعوبات التعلم إنما يعود إلى محدودية وقصور الذاكرة العاملة لذوي صعوبات التعلم، باعتبارها مصدر لمعالجة السعة المحدودة المستخدمة في حفظ المعلومات.

كما يمكن تفسير تلك النتائج أيضا في ضوء العلاقة بين البنية المعرفية ومستوى معالجة المعلومات. فقد أشارت دراسات كل من: سايلس وآخرون **Cailies et al (2002)** ويوجينج **Yujing (1998,p.282)** وبويل **Boyle (1996,p.87)** ولينز وهوغس **Lenz & Hughes (1990,p.150)** وروتمان، وروز **Roottman & Ross (1990,p.270)** إلى وجود علاقة بين البنية المعرفية ومستوى معالجة المعلومات. فالبناء المعرفي المنتظم يعمل على إحالة المحتوى إلى تنظيم بصري يساعد التلاميذ على الفهم والتذكر وتنظيم المعلومات، وبالتالي يُسهم البناء المعرفي وعمقه في تعميق المعالجة للمعلومات المستقبلة. وهكذا فإن سلامة البناء المعرفي يسهم في إيجاد تنظيمات معرفية ورؤى بصرية تُساعد التلاميذ على تنظيم الأفكار الرئيسة والتفصيلات التي تضمنها النص، بحيث تكون العلاقات الكامنة بين الأفكار والتفاصيل واضحة لديهم، ومن ثم فإن معالجة معلوماته تتعمق أيضا. إلا إنه ونظرا لضعف البنية المعرفية لذوي صعوبات الفهم القرائي، ربما أثر ذلك على فاعلية الانتباه لديهم، حيث لم تكتسب المثيرات موضوع الانتباه لديهم معانيها بسرعة، ومن ثم استصعبوا ترميزها وتجهيزها، ومن ثم نقلها إلى الذاكرة قصيرة المدى. فالذاكرة جيدة البناء أو التنظيم تسمح بالتصنيف السريع للمعلومات التي تُستقبل، بينما تضيع المعلومات أو الفقرات وسط التصنيف السيئ لمحتوى الذاكرة.

إلا أن الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في مستويات المعالجة بشكل عام قد تأثرت بفعل التفاعل بين متغيري الحالة التعليمية والصف الدراسي، فاقتصر الفرق بينهما في المستوى (المتوسط) فقط من معالجة المعلومات، إذ تُشير النتيجة الثانية من الفرض الأول أن الفروق في مستويات المعالجة بين المجموعتين في كل صف على حدة، إلى أنها دالة إحصائياً بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين في مستوى المعالجة (المتوسط) فقط، وذلك لصالح التلاميذ العاديين في الصفين الثالث والسادس الابتدائيين. وتتفق تلك النتيجة ونتائج دراسة بويل **Boyle (1996,p.90)** والحلواني (١٩٩٤).

ويمكن تفسير تلك النتيجة في ضوء ما يتضمنه المستوى المتوسط لمعالجة المعلومات من مهارات لازمة، كونه – أي المستوى المتوسط – يُعد عملية معرفية عليا من جهة، ولأن التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي يعانون من عجز معرفي من جهة أخرى، مما يترتب على هذه النتيجة منطقياً أن يواجه هؤلاء التلاميذ صعوبة في المهارات التي تتطلبها معالجة المعلومات بمستوى متوسط، كالاستنتاج، ومقارنة الأفكار، واستخلاص المعاني، وربط الأفكار الجديدة بالخبرات السابقة، الأمر الذي قد أدى إلى عدم قدرتهم على معالجة المعلومات بمستوى متوسط من المعالجة.

ويشير **Mclaian (2001,p.6)** في هذا الصدد بأن هؤلاء التلاميذ لا يستطيعون الوصول إلى مستوى المعالجة المطلوبة لقصور الترميز لديهم لضحالة حقلهم المعرفي، واضطرابهم في تنفيذ المهمة المطلوبة، مما يجعل حالة التفاوت بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين في المستوى المتوسط لمعالجة المعلومات واضحة تماما. أو عدم فهم تلك الأفكار بسبب الانصراف إلى تعرف الكلمة نفسها، وعلى بعض الجوانب الميكانيكية الأخرى للقراءة. أو أنهم يفتقدون للاستراتيجيات المعرفية الملائمة.

فمن المعروف أن التغلب على صعوبات الفهم عند التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في ذلك يتطلب إدخال استراتيجيات مهارات التفكير في برنامجهم التعليمي، وبالتالي فإن النمو في هذه العمليات عند ذوي صعوبات الفهم القرائي ليس مماثلاً للنمو الحادث فيها لدى الأطفال العاديين، وذلك لعدم تزويدهم من قبل المعلمين بالاستراتيجيات المختلفة والمتنوعة التي تتناسب واستعدادات كل منهم، وكذلك طبيعة كل مهمة قرائية، مما ساعد التلاميذ العاديين على الاستفادة المثالية من خلال الخبرات التي تُقدم لهم داخل الفصل، فانعكس ذلك في قدرتهم على معالجة المعلومات بمستوى متوسط بدرجة أفضل من أقرانهم ذوي صعوبات الفهم القرائي.

وتُشير النتيجة المذكورة إلى أن المجموعتين لا توجد بينهما فروق دالة إحصائيا في المستوى السطحي، والمستوى العميق لمعالجة المعلومات، وفقا لتفاعل متغيري الحالة التعليمية والصف الدراسي، وبذلك تكشف لنا تلك النتيجة **حقيقتين مهمتين الأولى منهما:** أن المجموعتين كانتا متساويتين في الأداء في المستوى السطحي لمعالجة المعلومات.

ومما لا شك فيه أن تلك النتيجة تأتي مغايرة للاعتقاد السائد بأن أداء التلاميذ العاديين هو الأفضل في جميع مستويات المعالجة من أداء التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي. وربما تدفعنا تلك النتيجة التوقف عند تفسير صعوبات الفهم القرائي من منظور مستويات معالجة المعلومات، بمعنى آخر؛ هل يمتلك التلاميذ ذوو صعوبات الفهم القرائي قاعدة معرفية كأقرانهم من التلاميذ العاديين، إلا أنهم لا يستطيعون توظيف تلك القاعدة المعرفية، أو البنية المعرفية لديهم في معالجة المثيرات أو المعلومات بمستوى متوسط أو أعلى، وذلك لعجزهم في اختيار أو اشتقاق الاستراتيجيات المعرفية الملائمة ؟ ومن ثم يمكن القول إن الفرق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في مستويات

المعالجة هو فرق في النوع لا فرق في الدرجة ! أم أنهم لا يمتلكون قاعدة معرفية جيدة للمعرفة تمكنهم من القدرة على إحداث التكامل الجيد لوحدات وفئات المعرفة ؟ مما يحول بينهم وبين معالجة المعلومات بمستوى متوسط أو عميق. تلك التساؤلات نحاول الإجابة عنها من خلال تتبع نتائج فروض الدراسة من جانب، والتفسيرات المحتملة لذلك من جانب آخر.

وهذه النتيجة بشكل عام قد تُفسر في ضوء ما يلي:

يتمثل المستوى السطحي لمعالجة المعلومات في تكرار الحقائق، أو دعمها مباشرة من المعلومات المجمعة من النص المقروء أو المسموع، وأن مهارات ذلك المستوى ربما لا تتطلب من القارئ جهداً معرفياً كبيراً، كما هو الحال بالنسبة للمستويين المتوسط والعميق، الأمر الذي لم يجد فيه ذوو صعوبات الفهم القرائي صعوبة في التعامل مع مضمون النص القرائي في حدود المستوى السطحي من المعالجة.

بالإضافة إلى ذلك، إن عملية التركيز على مستوى المعالجة السطحية للمعلومات تحظى بنصيب أوفر من المستويين المتوسط والعميق لمعالجة المعلومات داخل الفصل الدراسي منذ التحاق الأطفال بالمدرسة الابتدائية، وذلك من خلال تدريبهم على عمليتي القراءة والكتابة، وربما يتوقف المعلمون كثيراُ عند هذا المستوى من المعالجة، باعتباره يُمثل الحد الأدنى من التعامل مع المعلومة المقروءة منها والمسموعة، وبالتالي فإن نمو الأطفال في هذه العمليات متماثلاً إلى حد كبير، خاصة وأن المستوى السطحي من معالجة المعلومات لا يتطلب جهدًا معرفيا كبيرًا من قبل التلميذ، الأمر الذي ساعد على تقليل الفارق بين المجموعتين في الأداء في المستوى المذكور.

أما الحقيقة الثانية – وهي الأكثر أهمية في هذا الجانب – أن المجموعتين أيضاً كانتا متساويتين في المستوى العميق لمعالجة المعلومات، وهذا لا يعني بطبيعة الحال أن ذوي صعوبات الفهم القرائي لا تعاني من صعوبة في المستوى العميق من المعالجة، وإلا ما كان لها أن تعاني من صعوبة في المستوى المتوسط من المعالجة –كما أشارت نتائج الدراسة إلى ذلك– كونها تُعتبر من متطلبات القيام بالمستوى العميق من معالجة المعلومات، وإنما يعود الفرق غير الدال إحصائيا بين المجموعتين، كون التلاميذ العاديين لم يصلوا إلى المستوى الذي ينبغي أن يكونون عليه في المستوى العميق لمعالجة المعلومات، مما أوقعهم في المستوى الفعلي لذوي صعوبات الفهم القرائي في هذا المستوى من المعالجة؛ بمعنى آخر أنهم– أي التلاميذ العاديون– يعانون أيضا من صعوبة في هذا المستوى من المعالجة، أو أنهم لم يصلوا إلى مستوى الإتقان فيه. وتتفق هذه النتيجة ونتائج دراسة وليامز **Williams (1993,p.632)** حيث أشارت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ

العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في دقة التنبؤ بما سيأتي لاحقاً، وهي مهارة من مهارات المستوى العميق من المعالجة.

وهذا ما قد يُمثل إشكالية كبرى في النظام التعليمي بالمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين على الأقل، وهي المرحلة التي تنتمي لها عينة الدراسة. وفي الحقيقة فقد استُوقف عند هذه الحقيقة التي هي بحاجة إلى أن نُوجد لها تبريرات منطقية مقبولة، تستند إلى حقائق الواقع من جهة، وإلى ما تضمنه التراث النفسي والتربوي في هذا المجال من حقائق ومعلومات من جهة أخرى.

وعليه فإنه يمكن تفسير هذه النتيجة أولا في ضوء ما تضمنه التراث النفسي والتربوي في هذا المجال على النحو التالي:

١- إن القراءة الناقدة عملية ضرورية، إلا أن كثيراً من معلمي اللغة العربية يغفلون هذه المهارة، وبالتالي فإن كل الخطوات التي يتبعها المربون أثناء تدريس القراءة لا تعمل على تحقيق المستوى العميق من المعالجة، مما يعرض تلاميذهم لكثير من المشكلات في ذلك. ويُعد ذلك من أكثر المشكلات والصعوبات التي يعاني منها التلاميذ بوجه عام، والتلاميذ ذوو صعوبات التعلم بوجه خاص. ففهم ما يقصده النص يختلف من قارئ لآخر، فالبعض يقرأ ما هو مكتوب فقط، أما البعض الآخر فإنه يبحث عما وراء السطور، وما يقصده الكاتب بهذه الكلمات بحيث يربط الكلمات التي يقرؤها بالكلمات التي مرت بخبرته الذاتية **(Crusius &Channel, 2003, p.3)**.

٢- كما أن برامج التدريب في الجامعات وكليات التربية تركز على تدريب المعلمين على استراتيجيات عامة تعامل الطلاب على أنهم وحدة واحدة، ولا تراعي الفروق الفردية بين الأطفال. وبعبارة أخرى تقدم هذه البرامج وصفة واحدة لجميع الطلاب. وهذه البرامج غير منسقة، فهي إما تركز على اللغة كوحدة واحدة، أو على الأصوات فقط **(Lovett et a l,2000,p.164)** وهذا النوع من الإعداد للمعلمين قد لا يُساعد على تنمية المهارات التي يتطلبها المستوى العميق من المعالجة، طالما لا تتوفر البرامج التي تعمل على تحقيق ذلك.

٣- فثمة ما يشير إلى أن وعي التلاميذ باستراتيجيات التعامل مع المعرفة المكتوبة والمنطوقة يساعدهم على تنمية التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، إضافة إلى تحسين قدرتهم العامة على الاستيعاب، ومعالجة ما يقرؤون أو ما يسمعون بمستوى عالٍ من المعالجة، كما أن ذلك سيجعلهم في وضع يمكنهم من اختيار الاستراتيجية الأكثر فاعلية، ويجعلهم أيضاً أقدر على التنبؤ بالآثار المترتبة على استخدامها دون غيرها من الاستراتيجيات الأخرى.

وقد توصلت بعض الدراسات الحديثة إلى وجود ارتباط دال بين مستوى أداء التلميذ في الاستيعاب الاستنتاجي أو مستوى المعالجة العميقة، ومستوى وعيهم بمعرفة واستخدام العمليات الذهنية اللازمة لممارسة القراءة الفاعلة **(Wolf,et al,2000,p.380)**. وأظهرت دراسة **Pressley & (1990**

Ghatala,) أن التلاميذ الذين حققوا المستويات العليا من الوعي باستراتيجيات القراءة المستوعبة كانوا أفضل في الاستيعاب الاستنتاجي من أقرانهم الذين حققوا مستويات متوسطة ومستويات دنيا من هـذا الوعي باستراتيجيات القراءة ذاتها. (**in:Weed man, 2003,p.124**) وفي هذا الـصدد يـرى بعـض الباحثين أن إقدام التلاميذ على اختيار أو اتخاذ الإجراءات المناسبة لمعالجة سوء الفهم أثناء القـراءة وتوظيفها بصورة صحيحة أمر في غاية الأهمية لكل من المعلم والمتعلم (**Mclaian, 2001,p.3**)

٤- وفي هذا الصدد أيضا، تُشير نتائج بعض الدراسات أنَّ المعلمين يركزون في رفع مستوى تحصيل طلابهم الدراسي على المهاراتِ السطحية، وهي مهارات: التعرف، والفهم العام، والفهم الجزئـي دون أن يهتموا بدرجة كافية بمهارات التفكير، مثل: الاسـتنتاج والتمييـز والموازنـة ونقـد المعلومـات ومصدرها، والتدقيق في فحص الوقائع، وتفسير المعلومات، والتقـويم، وإصـدار الأحكـام، وحـل المشكلات (مصطفى، ١٩٨٩، ص ٨٩). كما توجد شكوى عامة من العاملين فـي الحقـل التربـوي خلاصتها: أن بعض مُعلمي اللغة العربية لا يزالون يوجهون عنايتَهُم الكبرى إلى تنمية العمليات العقلية الدنيا، مثل: التذكر، والاسترجاع، في حين لا تلقى عملياتُ التفكير ذات المـستوى الأعلـى، مثـل: التحليل والتركيب والتقويم إلا اهتمامًا عارضًا (موسى، ١٩٩٤، ص ٢٨).

فالمتأمل للطرق التي يعالجُ بها معلمو اللغة العربية دروسهم لفروع اللغة العربية المختلفة عامـة والقراءة خاصة يجد أنها " تقليدية لا تنمي إلا المهارات الدنيا، حيث إن اللغة العربية في المدارس تقدمُ على أنها معرفة يجب حفظها واسترجاعُهَا في الامتحانات، ويتصورُ القائمون على أمر اللغة أن حفظ بعض المترادفات، ومزيد من الأفكار السطحية هو التعليم الصحيح للغة، كما أنهـم ينظـرون إلـى مهارات التفكير على أنها مهارات اللغة نفسها مما يجعل تلاميذنا يقفون أمـام موضـوعات القـراءة حيارى لا يدرون من أين ينقبون عنها ؟ " (عصر، ١٩٩٩، ص ١٦٢).

ولعل أبرز ما تنبهنا إليه هذه الحقيقة هو الإحساس بالحاجة الماسة إلى مزيد من تدريب التلاميـذ على استراتيجيات الإدراك، واستخدام العمليات الذهنية المصاحبة في مواقف القراءة المختلفة بغرض الارتقاء بمستوى أدائهم في الاستيعاب القرائي، وهناك ما يؤكد إمكانية تعليم الطلبة في مختلف مراحل التعليم مثل هذه الاستراتيجيات والعمليات شأنها في ذلك شأن بقية المهارات والقدرات العقلية والأدائية الأخرى(**Tompkins,2002,p.26**)

ومن ثم فإن ذلك الأمر قد لعب دورا مهما في تشكيل شخصية الطالب وحدد نمط التفكير لديـه، منذ التحاقه بالصف الأول الابتدائي بالمرحلة الابتدائية، حتى أصبحت سمة التعامـل مـع المعلومـة بمستوى لا يتجاوز المستوى المتوسط من المعالجة حتى مرحلة متقدمة من دخوله الحياة الجامعية سمة تُميز الطالب لدينا، وعليه كثيرا ما نرى أن كثيرا من الطلاب يضيقون ذرعا عندما يواجهون موقفـا يستدعي التعامل معه بمستوى متعمق من المعالجة للمعلومات، سواء أكان ذلك في الامتحانات الخاصة

بالمقررات الدراسية، أو المواقف التي تتطلب مناقشة تعكس عمق التفكير لديه. ومما لا شك فيه أن ذلك انعكس سلبا على مُجمل تعاطيه مع المعلومة في الحياة اليومية، وأصبح لا يقرأ إلا المعلومة الواضحة المعالم، ولا يميل كثيرا نحو قراءة ما يتطلب منه قراءة ما خلف السطور، كالكتب المتخصصة، والكتابات المتعمقة لكبار الكتاب والصحفيين.

ثانياً: الفروق في مستويات المعالجة تبعًا لمتغير الصف الدراسي.

كما يتضح من عرض نتائج الفرض الأول أيضا أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وتلاميذ الصف السادس الابتدائي في مستويات المعالجة الثلاث (السطحي، المتوسط، العميق) وذلك لصالح تلاميذ الصف السادس الابتدائي. وتتفق هذه النتيجة وما توصلت إليه دراسة مور- برودس وآخرون **Muir-broaddus et al (1995)** من وجود تأثير إيجابي للخبرات السابقة والبنية المعرفية على معالجة المعلومات. وتقترب أيضا مما أوضحته دراسة أكرمان **Ackerman (1990,p.325)** حيث أشارت إلى وجو فروق دالة إحصائيا بين تلاميذ الصف الثاني وتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في الترميز الدلالي لصالح تلاميذ الصف الرابع، وأوضحت أن القدرة على معالجة المعلومات تزداد بتطور البنية المعرفية وتطور نمو اللغة وفهمها. كما تقترب هذه النتيجة وما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: سايلس وآخرون **Cailies et al (2002)** ويوجينج **Yujing (1998,p.285)** وبويل **Boyle (1996,p.90)** ولينز وهوغس **Lenz & Hughes (1990,p.152)** وروتمان، وروز **Roottman & Ross (1990,p.270)** من وجود علاقة بين البنية المعرفية ومستوى معالجة المعلومات.

ويمكن تفسير تلك النتائج في ضوء:

١- العلاقة الارتباطية بين كفاءة الذاكرة العاملة والتحصيل، فقد توصل هنري **Henry (2001,p.234)** إلى أن الذاكرة العاملة لها علاقة قوية بالعمر العقلي، وأن نمو الذاكرة العاملة يتأثر بالعديد من المتغيرات منها العمر الزمني، واختلاف الصف الدراسي، ومن ثم فإن الذاكرة هي إحدى القدرات العقلية التي تزداد مع التقدم في العمر الزمني، وذلك في الحالات الطبيعية للفرد، فالطفل الصغير يختلف في قدرته العقلية عن الأكبر منه.

ويرى أوزبل (١٩٧٨) أن الفرد يكتسب المعلومات الجديدة عن طريق إعطاء هذه المعلومات أو الأفكار الجديدة معنى إضافيا يتحدد في ضوء خصائص البنية المعرفية لديه، وكلما زاد العمر الزمني للفرد وتعلم أشياء جديدة تدخل هذه المعلومات إلى بنيته المعرفية وتصبح جزءا منها، وتنخفض احتمالية فقدان أو نسيان المعلومات أو الأفكار الجديدة عن طريق ربطها بغيرها من المعلومات، وتصبح هذه الفكرة أو المادة الجديدة أكثر قابلية للاسترجاع حين تكون جزءا من المحتوى الدائم للبناء المعرفي للفرد (الزيات، ١٩٩٨ب، ص٢١٣).

ويضيف أبو حطب (١٩٩٦) أن قدرة الطفل على التذكر تزداد كلما زاد نموه، لأن الزيـادة فـي التذكر تساير الزيادة في نمو الإدراك والانتباه، حيث أن الذاكرة تنمو وتختلـف مـن حيـث الـسعة والفاعلية بنمو الفرد. ويرى ريد وآخرون **Reid et al (1991,p.94)** أن أساس تعلم الأشياء الجديدة هو قاعدة الطفل المعرفية الحالية، فعندما يتفاعل الأطفال مع بيئاتهم، فإنهم وبقصد يختارون المعلومـات التي يعطونها اهتماما اعتمادا على المعارف السابقة.

٢- ربما يعود ذلك أيضا إلى أن مستويات المعالجة الثلاث قد استخدم من قبل تلاميذ الصف السادس الابتدائي بصورة تلقائية في إطار ما يسمى بالتقويم الذاتي، ومحاولة تصحيح مسار التعلم في ضـوء معايير المعرفة الدقيقة والصورة الصحيحة للتعلم المنتظر. وقد يجيء ذلك منسجما مـع مـا يؤكـده بعضهم من أن التلاميذ في الصف السادس الابتدائي هم أكثر نضجاً من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وهم أقدر على اكتشاف جوانب القوة والضعف فيما يقومون به من أفعال، مما يؤدي إلى تنمية أساليبهم في إزالة الإبهام والغموض سعياً إلى معرفة الحقائق وبلوغ أشكال التعلم المنتظر وفق معايير كميـة ونوعية معروفة **(McLean & Hitch,1999,p.94)** أي أن اكتساب هذه الاستراتيجيات فـي المعالجـة واستخدامها يتأثر بشكل أو بآخر بعوامل النمو الذاتي، وانتقال أثر استخدام مهارات الدراسة المتوافرة لدى التلاميذ، ويتفق ذلك مع ما يراه بعضهم من أن التلاميذ في مراحل تعليمية متقدمة هم أقدر علـى التعامل مع البيانات والمعلومات أثناء القراءة بصورة أكثر استقلالية، مما كانوا عليه فـي الـسنوات السابقة، وذلك نتيجة لعوامل الخبرة السابقة. لذلك جاءت الفروق بين تلاميذ الصف الثالث الابتـدائي وتلاميذ الصف السادس الابتدائي في مستويات المعالجة لصالح تلاميذ الصف السادس الابتدائي بشكل عام.

أما الفرق بين تلاميذ الصفين المذكورين وفقاً لتفاعل الحالة التعليمية والصف الدراسي، فإنه يُوجد فرق دال إحصائياً بين العاديين من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، والعاديين من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مستوى المعالجة المتوسط فقط، وذلك لصالح تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وتتفق هذه النتيجة وما توصلت إليه دراسة كورهونين **Korhonen (1995,p.233)** عن فروق دالة إحصائيا في سرعة معالجة المعلومات، وسعة الذاكرة قصيرة المدى بين التلاميذ العاديين على متغير العمر الزمني.

وفي الحقيقة أن هذه النتيجة تؤكد مرة أخرى أن المستوى المتوسط لمعالجة المعلومات هو المستوى الذي تتضح فيه الفروق بين مجموعات الدراسة وفقا للتفاعل بين متغيراتها، فقد اتضحت فيه الفروق بدلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في كل من الصفين الثالث والسادس الابتدائيين، وهنا مرة أخرى تتضح الفروق من خلاله بين التلاميذ العاديين بالصف الثالث الابتدائي والتلاميذ العاديين بالصف السادس الابتدائي. وقد أُشير عند الحديث عن النتيجة الأولى

من الفرض الأول عن الاحتمالات التي أسهمت في اقتصار الفرق بين المجموعتين في المستوى المتوسط لمعالجة المعلومات فقط، دون المستويين السطحي والعميق.

إلا أنه ووفقاً لتفاعل الحالة التعليمية والصف الدراسي أيضا، لا يوجد فرق دال إحصائياً بين ذوي صعوبات الفهم القرائي من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وذوي صعوبات الفهم القرائي من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مستويات المعالجة الثلاث. وتقترب هذه النتيجة ونتائج دراستي كل من كورهونين **Korhonen (1995,p.233)** وأكرمان **Ackerman (1990,p.325)**. إلا أنها تتناقض ودراسة وليامز **Williams (1993,p.632)** من جانب آخر، حيث أشارت بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصغار والكبار من ذوى صعوبات التعلم في دقة الوعي بالموضوع **Theme Awareness** لصالح الأطفال الصغار ذوى صعوبات التعلم. وتلك النتيجة لا شك أنها تبدو غير منطقية باعتبار أنها جاءت لصالح الأطفال الأصغر سنا.

وهذه النتيجة تجعلنا نتساءل هل الذاكرة لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي تتسم بالثبات وعدم النمو؟ بمعنى آخر؛ على الرغم من وجود فارق زمني بين تلاميذ الصفين الثالث والسادس الابتدائيين قدره ثلاث سنوات، اكتسب خلالها تلاميذ الصف السادس معارف ومعلومات جديدة يُفترض أن تُشكل قاعدة معرفية لديهم، ومن ثم تُسهم في قدرتهم على معالجة المعلومات بشكل أفضل من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من الفئة نفسها. خاصة وأن التراث النفسي في هذا المجال كما يُشير معوض (١٩٩٤، ص ٢٢) إلى أن مرحلة الطفولة المتأخرة وهى من تسع سنوات إلى اثني عشر سنة تشهد نمو مهارة القراءة، وتزداد لدى الطفل حدة الانتباه ومداه، فتزداد المُدخلات والمعلومات الحسية لدى الطفل بشكل كبير، مما يساعد في نمو الذاكرة بفعالية. ويميل الطفل إلى حفظ وتذكر الموضوعات التي تقوم على الفهم والإدراك، كما تنمو في هذه المرحلة عمليات الاحتفاظ والتصنيف والتسلسل والعد والجمع والطرح والقسمة، كما يقوم بعمليات أخرى كالإغلاق.

ووفقا لذلك إن الأفراد يختلفون في مدى قدرتهم على تذكر الأحداث التي مرت بهم، ويختلف هذا المدى باختلاف المراحل العمرية التي يمرون بها، إلا أن ذلك يبدو لا ينطبق والحال مع ذوي صعوبات الفهم القرائي، حيث يبقى هؤلاء في حالة من الثبات في ذلك، وربما يعود ذلك إلى أن شبكة ترابطات المعاني لديهم ضعيفة إلى درجة لا تمكنهم من الاستفادة بدرجة كبيرة من المعلومات الموجودة لديهم في البناء المعرفي، حيث أن القدرة على التعلم ترتبط بدرجة عالية بالذاكرة وقدرتها على الاحتفاظ بالخبرة التعليمية بهدف جمع هذه الخبرات وتراكمها والاستفادة منها في عملية التعلم.

إلا أن ذلك يبدو أيضا كما يشير الزيات (١٩٩٨أ، ص ٢٤٥) أن قدرة ذوى صعوبات التعلم من الأطفال والكبار على تقدير أو تقويم المعلومات، ومن ثم تجهيزها ومعالجتها وتهيئتها، وفقا لمتطلبات الموقف أو المهمة يعتريه الكثير من الضعف أو القصور، أو عدم الكفاءة أو عدم الفاعلية، الأمر الذي

حال دون قدرة التلاميذ من ذوي صعوبات الفهم القرائي بالصف السادس الابتدائي من تحقيق تقدم في مستويات معالجة المعلومات عن التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي بالصف الثالث الابتدائي.

ثالثاً: الفروق في مستويات المعالجة تبعًا لمتغير الجنس.

كما يتضح من خلال عرض نتائج الفرض الأول بأنه توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في مستويات المعالجة الثلاث (السطحي، المتوسط، العميق) وذلك لصالح الإناث. تتفق هذه النتيجة ونتائج دراسة فلاين وسشوكهارت **Flynn & Schweichart (1986,p.14)** من حيث تفوق الإناث على الذكور في مدى الوعي بالفنيات والأساليب القرائية المستخدمة لمعالجة نص القراءة. كما تتفق ونتائج دراسة فادون **Vadon (2000,p.11)** حيث توصلت إلى وجود اختلاف بين الذكور والإناث في أساليب التناول والمعالجة المتبعة، حيث أبدى الذكور رغبة في استخدام أسلوب مجابهة النص كمدخل للوصول إلى أهم الأفكار والمعاني والعلاقات المتوافرة، في حين أظهرت الإناث رغبة في اتباع آلية التفاعل وبشكل لافت للنظر. وكما أشارت دراسة حمدان نصر (١٩٩٢) إلى أن معدلات الفهم أثناء القراءة السريعة تتأثر بعوامل الجنس، ونظام التعليم، ومستوى صعوبة المادة المقروءة، وأن البنات يتفوقن في مستوى الاستيعاب عن البنين في أثناء القراءة السريعة.

إلا **أن** هذه النتيجة تأتي متعارضة مع ما كشفت عنه نتائج دراسة أجريت حول متغير الجنس على تحديد مدى تفاعل القارئ وإدراكه لما يقوم به من استراتيجيات عقلية وأساليب فنية، حيث أشارت دراسة انجلبريشت **Englebrecht (1991)** أن الذكور كانوا أكثر براعة في التفاعل مع أفكار الكاتب، والوصول إلى المعاني البعيدة في المقروء، كما كانوا أكثر وعياً بالنشاطات القرائية المستخدمة في مواقف القراءة موضع البحث، حيث اعتمدوا أساليب تحليل العبارات اللغوية وأساليب التعبير كاستراتيجيات الاستيعاب، في حين اقتصرت الإناث على استخدام أساليب تقليدية في البحث عن المعاني والأفكار البارزة **(in:Weed man,2003,145)**.

ويمكن تفسير النتيجة المذكورة في ضوء تفوق الإناث على الذكور في اللغة العربية بصفة عامة، ومهارات القراءة بصفة خاصة. وتؤيد نتائج دراسة وهبة وآخرون (١٩٩٣، ص١٥) ذلك، حيث وجد الباحثون تفوقاً بقولهم "سيطول انتظارنا على ما يبدو حتى نرى إحدى المهارات التي تجذب الذكور وتشحذ قرائحهم وتسمح لهم بكسب بعض المواقع المتقدمة في الميدان اللغوي". كما وجدت أنيسة المحروس (١٩٩١، ص٢٠) فرقاً بين الإناث والذكور من تلاميذ الصف السادس الابتدائي لصالح الإناث في جميع مهارات القراءة الصامتة المقيسة في دراستها.

كما **يعزز** ذلك الاتجاه ما كشفته دراسة أجراها مركز البحوث التربوية والتطوير بوزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين (١٩٩٩، ص٨٢)، بهدف تقييم إتقان الكفايات الأساسية في اللغة العربية

والرياضيات عند نهاية الحلقة الأولى (الصف الثالث) من التعليم الأساسي، حيث أظهرت نتائجها أن البنات يتميزن بمستوى تحصيل أعلى من البنين، وبدرجة أكبر في اللغة العربية. ويتوافر من نتائج الدراسة دعم إضافي كبير لمدى تفوق البنات، فقد كان من بين العشرين تلميذاً الذين حصلوا على أعلى درجات في اختباري اللغة العربية والرياضيات اثنتي عشرة بنتاً. ومن بين العشرين مدرسة التي حققت أعلى متوسطات لدرجات تلاميذها في كلا الاختبارين المذكورين، كان هناك ١٩ مدرسة بنات. ولم يكن بين العشرين تلميذاً الأقل درجات في اختبارات الدراسة إلا بنتاً واحدة.

كما تختلف الإناث إلى حد ما عن الذكور في مواقف القراءة، حيث أنهن أقدر على إيجاد أنماط من التفاعلات، التي قد تسهم في تطوير الحوارات والمحادثات الذاتية مع الكاتب بشكل قد يفوق قدرة الذكور الذين يميلون بطبعهم إلى قبول أو رفض ما يشتمل عليه المقروء من أفكار وآراء. وقد يُعزى ذلك إلى أن الإناث بصفة عامة ينظرن إلى مادة القراءة – بغض النظر عن مصادرها، وأشكال المعرفة التي تنتمي إليها– باعتبارها مصادر رئيسة لزيادة ثقافتهن، الأمر الذي يؤدي بشكل أو بآخر إلى جعلهن أقدر على التكّيف مع الآراء، والمقترحات في المادة المقروءة مقابل أقرانهن الذكور، وقد يُعّد ذلك مؤشراً دالاً على أنهن أكثر إدراكاً، ووعياً بما يستخدمن من وسائط وأساليب ومهارات قرائية **(Scott,1999,p.20)** هذا إذا ما أضفنا أن مستويات المعالجة للمعلومات تعتمد على ما يمتلكه القارئ من خبرات سابقة، تلك الخبرة التي تتكون لديه من خلال القراءة المستمرة، وهذا ما تتميز به البنات بشكل عام.

ويمكن تفسير النتيجة المذكورة أيضا في ضوء الاتجاه نحو القراءة والعوامل المؤثرة فيها عاملا مهما في رفع درجة الاستيعاب لما يُقرأ، وفي هذا الصدد فقد كشفت دراسة سكوت **Scott (1999,p.18)** عن ثبات منخفض لاتجاهات التلاميذ نحو القراءة. كما أظهرت أن للإناث اتجاهات إيجابية نحو القراءة تفوق ما أظهره الذكور، وأكدت الدراسة في توصياتها ضرورة تطوير طرائق التدريس والنشاطات الصفية وذلك لتحسين اتجاهات التلاميذ نحو القراءة. كما أشارت دراسة فادون **Vadon. (2000,p.12)** والتي استهدفت التحقق من أثر متغيري الجنس والثقافة في اتجاهات الشباب من الجنسين في ولاية نيوجرسي الأمريكية نحو القراءة، أن غالبية العينة ترى أن القراءة نشاط أنثوي الطابع، وأن الذين يرون أن القراءة نشاط ينتمي لجنسهم يرتفع لديهم الاتجاه نحو القراءة، وأن الإناث يقرأن ساعات أطول يومياً مما يفعل الذكور

كما تشير بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين جنس الطالب واتجاهه نحو القراءة، وأن البنات يحملن اتجاهاً إيجابياً نحو القراءة أكثر من الذكور، بل إن إحدى الدراسات التي أجريت على عينة كبيرة من الطلبة أشارت إلى أن القراءة نشاط أنثوي الطابع **(Baron,1996,p.10)**.

وعلى الرغم من أن معظم الدراسات تؤكد وجود علاقة إيجابية بين التحصيل والاتجـــاه، إلا أن بعض الدراسات تشير إلى أنه لا توجد علاقة بين تحصيل الطالب في المادة الدراسية وبـــين اتجاهـــه نحوها، وإن وجدت فهي علاقة ضعيفة غير ذات تأثير (المخزومي، ١٩٩٥ ص، ٤٢).

أما الفرق بين الصفين الثالث والسادس الابتدائيين وفقاً للجنس، فقد أشارت نتائج الفرض الأول أيضا: توجد فروق دالة إحصائياً بين الإناث من تلميذات الصف الثالث الابتدائي والإناث من تلميذات الصف السادس الابتدائي في مستويات المعالجة الثلاث، وذلك لصالح الإناث مـــن تلميـــذات الـــصف السادس الابتدائي، في حين لا يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور من تلاميذ الصف الثالث الابتـــدائي والذكور من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في المستويات الثلاثة لمعالجة المعلومات.

وهذه النتيجة في جزئها الأول تبدو منطقية وتنسجم تماما والنتيجة التي نُوقشت قبلها، والمتمثلـــة في وجود فرق دال إحصائيا بين الذكور والإناث بغض النظر عن الحالة التعليمية والصف الدراسي، وذلك لصالح الإناث، كما تنسجم أيضا والنتيجة الخاصة بوجود فرق دال إحصائيا بين تلاميذ الـــصف الثالث الابتدائي وتلاميذ الصف السادس الابتدائي بغض النظر عن الحالة التعليمية والجـــنس، وذلـــك لصالح تلاميذ الصف السادس الابتدائي، مما انعكس ذلك بالإيجاب على إبقاء الفرق فـــي مـــستويات المعالجة السطحية والمتوسطة والعميقة لصالحهن، الأمر الذي نستنتج منـــه أيـــضا أن الفـــرق فـــي مستويات المعالجة الثلاث بين تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وتلاميذ الصف السادس الابتدائي، ربمـــا تعود تلك النتيجة في جزء منها لتأثير عينة الإناث، لإحداث الفرق لصالح تلاميـــذ الـــصف الـــسادس الابتدائي، بالإضافة إلى العوامل الأخرى التي ناقشناها بخصوص النتيجة المذكورة.

إلا أن الجزء الثاني من النتيجة المذكورة يبدو متناقضا مع الجزء الأول منها، باعتبار أن الإناث من تلميذات الصفين الثالث والسادس الابتدائيين هن من العاديات وذوات صعوبات الفهـــم القرائـــي، وجاء الفرق بينهن لصالح ذوات العمر الزمني الأكبر، والحال كذلك بالنسبة للـــذكور فـــي الـــصفين المذكورين، الأمر الذي يترتب على ذلك أن يأتي الفرق لصالح ذوي العمر الزمني الأكبر، أي الذكور بالصف السادس الابتدائي، خاصة وكما تم الإشارة إليه أثناء مناقشة النتيجة الخاصة بوجود فرق دال إحصائيا بين تلاميذ الصف الثالث الابتدائي وتلاميذ الصف السادس الابتدائي أن نمو الذاكرة العاملـــة يتأثر بالعديد من المتغيرات منها العمر الزمني، واختلاف الصف الدراسي، ومن ثم فإن الذاكرة هـــي إحدى القدرات العقلية التي تزداد مع التقدم في العمر الزمني، وتنمو وتختلف من حيث السعة والفاعلية بنمو الفرد، وأن الطفل الصغير يختلف في قدرته العقلية عن الأكبر منه، وذلك في الحالات الطبيعيـــة للفرد. وانطلاقا من ذلك فإن ما ينطبق على الإناث ينطبق على الذكور. وعليه يمكن تفسير عدم وجود فرق دال إحصائيا بين الذكور من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي والذكور من تلاميذ الصف الـــسادس

الابتدائي في المستويات الثلاثة لمعالجة المعلومات في ضوء التفسير الخاص بتفوق الإناث على الذكور، وقد أُشير إليه من قبل.

إلا أنه وفقا للتفاعل بين متغيري الحالة التعليمية والجنس لا يوجد فرق دال إحصائياً بين الذكور العاديين والإناث العاديات في المستويات الثلاثة لمعالجة المعلومات، كما أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور ذوي صعوبات الفهم القرائي والإناث ذوات صعوبات الفهم القرائي في المستويات المذكورة. أي بمعنى آخر أن متغير الجنس لا يؤثر في اختلاف مستويات المعالجة باختلاف الحالة التعليمية.

نتائج الفرض الثاني: ونص على ما يلي:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في مستويات معالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية والجنس.

ويتفرع من الفرض الثاني الفروض الفرعية التالية:

١– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (السطحي) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث).

٢– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث).

٣– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (العميق) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث).

أولا: الفرض الفرعي الأول:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (السطحي) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث).

للتحقق من صحة الفرض الفرعي الأول، أجريت المعالجات الإحصائية التالية:

١– المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة.

٢- تحليل التباين بتصميم القياس المتكرر **(Repeated Measures)** للكشف عن دلالة الفروق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى السطحي لمعالجة المعلومات، وفقا لمتغيري الحالة التعليمية والجنس.

٣- اختبار(ت) **Paird t test** للمجموعات المستقلة للفروق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى السطحي لمعالجة المعلومات، وفقا لتفاعل متغيري الحالة التعليمية والجنس. وذلك على النحو التالي:

جدول (٣٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للنصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (السطحي) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية والجنس

	ذكور عاديون ن = ٦٧		ذكور صعوبات ن = ٦٨		إناث عاديات ن = ٦٨		إناث صعوبات ن = ٦٨	
نوع النص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مقروء	٥,١٠	٠,٩٠	٣,٣١	١,٣٤	٤,٧٥	١,٢٩	٣,٦٣	١,٢٣
مسموع	٥,٣١	٠,٧١	٥,١٠	٠,٧٥	٥,١١	٠,٨٢	٥,٠٤	٠,٥٦
	الحالة التعليمية				الجنس			
	عاديون ن=١٣٥		صعوبات ن =١٣٦		الذكور = ١٣٥		الإناث = ١٣٦	

نوع النص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مقروء	**٤,٩٢**	**١,١٢**	**٣,٤٧**	**١,٢٩**	**٤,١٩**	**١,٤٤**	**٤,١٩**	**١,٣٧**
مسموع	**٥,٢٢**	**٠,٧٧**	**٥,٠٧**	**٠,٦٦**	**٥,٠٨**	**٠,٦٩**	**٥,٢٢**	**٠,٧٤**

يتضح من الجدول السابق (٣٤) أنه توجد فروق بين متوسطات النصوص المسموعة والنصوص المقروء، في المستوى السطحي لمعالجة المعلومات، وفقاً لمتغيري الحالة التعليمية والجنس. ويظهر الجدول المذكور أن متوسطات النصوص المسموعة أعلى منها للنصوص المقروءة لدى المجموعات الأربع. كما أن متوسطات التلاميذ العاديين أعلى من متوسطات ذوي صعوبات الفهم القرائي في كل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة، كما أن متوسطات الإناث أعلى من متوسطات الذكور في النصوص المسموعة فقط. ولمعرفة دلالة هذه الفروق، تطلب ذلك حساب تحليل التباين (القياس المتكرر **Repeated Measures**) لدراسة تأثيرات المتغيرات مجتمعة. ويوضح الجدول التالي نتائج هذا التحليل وفقا لمصدر التباين داخل المجموعات.

جدول (٣٥)

تحليل التباين Repeated Measures (داخل المجموعات) للفرق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (السطحي) لمعالجة المعلومات للصف الثالث الابتدائي وفقا لمتغيري الحالة التعليمية والجنس

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
نوع النص	**١٢٤,٠٤٥**	**١**	**١٢٤,٠٤٥**	**١٣٠,٣٧٢**	**٠,٠٠١**
الحالة التعليمية	**٥٦,٥٧**	**١**	**٥٦,٥٧**	**٥٩,٤٥١**	**٠,٠٠١**
الجنس	**٠,٦١٠**	**١**	**٠,٦١٠**	**٠,٦٤١**	**٠,٤٢٤**
الحالة التعليمية × الجنس	**٢,٠٨٦**	**١**	**٢,٠٨٦**	**٢,١٩٦**	**٠,١٤٠**
الخطأ	**٢٥٤,٠٤٢**	**٢٦٧**	**٠,٩٥١**		

يتضح من الجدول السابق (٣٥) ما يلي:

١- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى السطحي لمعالجة المعلومات، بغض النظر عن الحالة التعليمية والجنس. وبالرجوع إلى جدول المتوسطات (٣٤) تبين أن متوسط النصوص المسموعة أعلى من متوسط النصوص المقروءة.

٢- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى السطحي لمعالجة المعلومات، وفقا لمتغير الحالة التعليمية. وبالنظر إلى جدول (٣٦) تبين أن المتوسطات الحسابية للنصوص المسموعة أكبر من المتوسطات الحسابية للنصوص المقروءة لدى التلاميذ العاديين، وتنطبق النتيجة ذاتها على عينة التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (السطحي) لمعالجة المعلومات بين كل من التلاميذ الذكور والإناث؛ بمعنى أن متغير الجنس لا يؤثر في اختلاف مستوى المعالجة السطحي باختلاف نوع النص.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى السطحي لمعالجة المعلومات وفقا لتفاعل متغيري الحالة التعليمية والجنس.

ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل التباين (القياس المتكرر) فيما يتعلق بالتباين بين المجموعات.

جدول (٣٦)

تحليل التباين Repeated Measures (بين المجموعات) للفرق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى السطحي لمعالجة المعلومات للصف الثالث الابتدائي وفقا لمتغيري المجموعة والجنس

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الحالة التعليمية	٨٧,٣٨١	١	٨٧,٣٨١	٨٥,٨٣٧	٠,٠٠١
الجنس	٠,٧٦٥	١	٠,٧٦٥	٠,٧٥١	٠,٠٠١
الحالة التعليمية × الجنس	٥,٨٣٢	١	٥,٨٣٢	٥,٧٢٩	٠,٠٢
الخطأ	٢٧١,٨٠٨	٢٦٧	١,٠١٨		

يتضح من الجدول السابق (٣٦) ما يلي:

١- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في متوسط مستوى المعالجة السطحي للنصوص المقروءة والنصوص المسموعة، وذلك لصالح التلاميذ العاديين، حيث يتضح من الجدول (٣٤) أن متوسط مستوى المعالجة في كل من النصوص المقروءة والمسموعة لدى العاديين أعلى منه لدى ذوي صعوبات الفهم القرائي.

٢- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ بين الذكور والإناث في متوسط مستوى المعالجة السطحي للنصوص المقروءة والنصوص المسموعة، وذلك لصالح الإناث، حيث يتضح من الجدول (٣٤) أن متوسط مستوى المعالجة في النصوص المسموعة لدى الإناث أعلى منها لدى الذكور، حيث يرجع هذا الفرق إلى ارتفاع متوسط النصوص المسموعة لدى الإناث.

٣- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٢ في المستوى السطحي لمعالجة المعلومات بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة، وفقا للتفاعل بين متغيري الحالة التعليمية والجنس.

ولتوضيح نتائج هذا التفاعل استخدم اختبار (ت) **Paird t test** وذلك للتحقق من ذلك. والجدول التالي يبين نتائج ذلك التحليل.

جدول (٣٧)

اختبار (ت) Paird t test للفروق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (السطحي) لمعالجة المعلومات، وفقا لمتغيري الحالة التعليمية والجنس لتلاميذ الصف الثالث

مستوى المعالجة	الحالة التعليمية والجنس	نوع النص	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
سطحي	ذكور عاديون =٦٧	مقروء	**٩,٠٤**	**١٣٣**	**٠,٠٠١**
	ذكور صعوبات =٦٨	مسموع	١,٩٠	**١٣٣**	**٠,٠٦**
سطحي	إناث عاديات = ٦٨	مقروء	٥,١٥	**١٣٤**	**٠,٠٠١**
	إناث صعوبات = ٦٨	مسموع	٠,٦١	**١٣٤**	**٠,٥٤**
سطحي	ذكور عاديون =٦٧	مقروء	١,٧٦	**١٣٣**	**٠,٠٨**
	إناث عاديات = ٦٨	مسموع	١,٧١	**١٣٣**	**٠,٠٩**
سطحي	ذكور صعوبات =٦٨	مقروء	-١,٤٦	**١٣٤**	**٠,١٤**

	إناث صعوبات = ٦٨	مسموع	٠,٥١	١٣٤	٠,٦٠

ويتضح من الجدول السابق (٣٧) ما يلي:

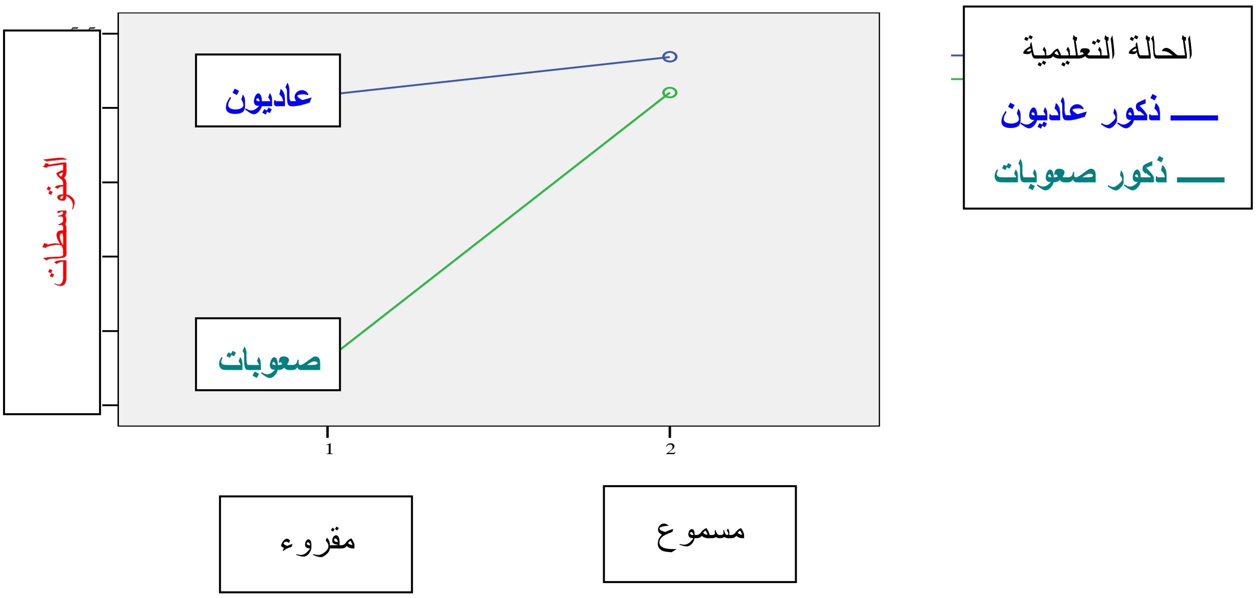
١- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٠١ بين الذكور العاديين والذكور ذوي صعوبات الفهم القرائي في المستوى السطحي لمعالجة المعلومات للنصوص المقروءة، وذلك لصالح الذكور العاديين، حيث تبين من جدول المتوسطات (٣٤) أن متوسطات النصوص المقروءة عند الذكور العاديين أكبر منها عند ذوي صعوبات الفهم القرائي، في حين لا يوجد فرق دال إحصائيا بين المجموعتين في النصوص المسموعة.

٢- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٠١ بين الإناث العاديات والإناث ذوات صعوبات الفهم القرائي في المستوى السطحي لمعالجة المعلومات للنصوص المقروءة، وذلك لصالح الإناث العاديات، حيث تبين من جدول المتوسطات (٣٤) أن متوسطات النصوص المقروءة عند الإناث العاديات أكبر منها عند ذوات صعوبات الفهم القرائي، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيا بينهما في النصوص المسموعة.

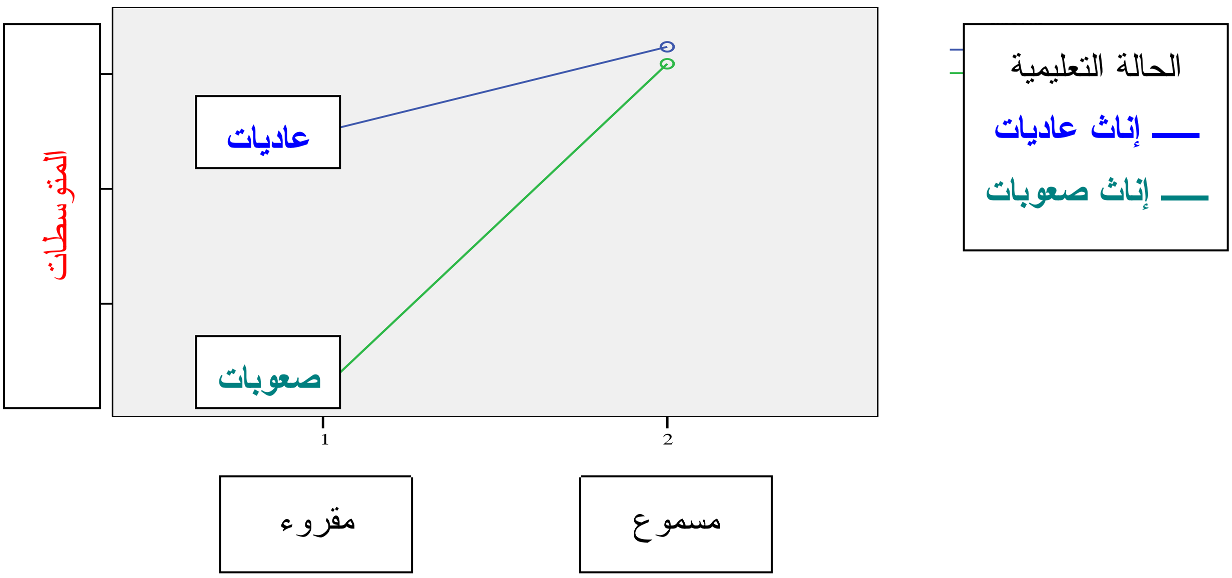
٣- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور العاديين والإناث العاديات في المستوى السطحي لمعالجة المعلومات لكل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور ذوي صعوبات الفهم القرائي والإناث ذوات صعوبات الفهم القرائي في المستوى السطحي لمعالجة المعلومات، لكل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة.

ويمكن تمثيل النتائج السابقة بيانيا على النحو التالي:



الرسم البياني رقم (٩) الفروق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى السطحي للمعالجة لدى كل من الذكور العاديين والذكور (صعوبات) بالصف الثالث الابتدائي



الرسم البياني رقم (١٠) الفروق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى السطحي للمعالجة لدى كل من الإناث العاديات والإناث (صعوبات) بالصف الثالث الابتدائي

ثانيا: الفرض الفرعي الثاني:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث).

للتحقق من صحة الفرض الفرعي الثاني، فقد أجريت المعالجات الإحصائية التالية:

١- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة.

٢- تحليل التباين بتصميم القياس المتكرر (**Repeated Measures**) للكشف عن دلالة الفروق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى المتوسط لمعالجة المعلومات، وفقا لمتغيري الحالة التعليمية والجنس.

٣- اختبار (ت) للمجموعات المترابطة والمستقلة للفروق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى المتوسط لمعالجة المعلومات، وفقا لمتغيري الحالة التعليمية والجنس. وذلك على النحو التالي:

جدول (٣٨)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل من النصوص المسموعة والمقروءة في المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف الثالث، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية والجنس

	ذكور عاديون ن = ٦٧		ذكور صعوبات ن = ٦٨		إناث عاديات ن = ٦٨		إناث صعوبات ن = ٦٨	
نوع النص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مقروء	**٣,٨٠**	**٠,٩٢**	**٢,١٩**	**١,٠٦**	**٣,٦٦**	**١,٠١**	**٢,٤٤**	**١,٠١**
مسموع	**٥,٢١**	**٠,٨٤**	**٢,٦٢**	**١,١٥**	**٤,١٦**	**٠,٧٧**	**٢,٨٧**	**١,١٩**
	الحالة التعليمية				**الجنس**			
	عاديون ن=١٣٥		**صعوبات ن =١٣٦**		**الذكور = ١٣٥**		**الإناث = ١٣٦**	
نوع النص	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**

مقروء	٣,٧٣	٠,٩٧	٢,٣٢	١,٠٤	٢,٩٩	١,٢٨	٣,٠٥	١,١٨
مسموع	٤,٦٨	٠,٩٦	٢,٧٤	١,١٧	٣,٩٠	١,٦٤	٣,٥١	١,١٩

يتضح من الجدول السابق، أنه توجد فروق بين متوسطات النصوص المسموعة والنصوص المقروء، في المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات، وفقاً لمتغيري الحالة التعليمية والجنس. وأن متوسطات النصوص المسموعة أكبر من متوسطات النصوص المقروءة في المجموعات الأربع. كما أن متوسطات التلاميذ العاديين أكبر من متوسطات التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في كل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة، كما أن متوسطات الذكور أعلى من متوسطات الإناث في كل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة. ولمعرفة دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين (**Repeated Measures**) لدراسة تأثيرات المتغيرات مجتمعة. ويوضح الجدول التالي نتائج هذا التحليل وفقا لمصدر التباين داخل المجموعات.

جدول (٣٩)

تحليل التباين Repeated Measures (داخل المجموعات) للفرق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات للصف الثالث الابتدائي وفقا لمتغيري الحالة التعليمية والجنس

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
نوع النص	٦٤,٣٢	١	٦٤,٣٢	٧٧,٩٩	٠,٠٠١
الحالة التعليمية	٩,٣٤	١	٩,٣٤	١١,٣٢	٠,٠٠١
الجنس	٦,٩٠	١	٦,٩٠	٨,٣٧	٠,٠٠٤
الحالة التعليمية × الجنس	٦,٩٠	١	٦,٩٠	٨,٣٧	٠,٠٠٤
الخطأ	٢٢٠,١٩	٢٦٧	٠,٨٢		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات، بغض النظر عن الحالة التعليمية والجنس. وبالرجوع إلى جدول (٣٨) تبين أن متوسط النصوص المسموعة أعلى من متوسط النصوص المقروءة.

٢- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات، وفقا لمتغير الحالة التعليمية. وبالنظر إلى جدول (٣٨) تبين أن المتوسطات الحسابية للنصوص المسموعة أكبر من المتوسطات الحسابية للنصوص المقروءة لدى التلاميذ العاديين، وتنطبق النتيجة ذاتها على عينة التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي.

٣- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠٤ بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات وفقا لمتغير الجنس. وبالنظر إلى جدول المتوسطات (٣٨) تبين أن المتوسطات الحسابية للنصوص المسموعة أكبر من المتوسطات الحسابية للنصوص المقروءة لدى الذكور، وتنطبق النتيجة ذاتها على الإناث.

٤- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠٤ بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات، وفقا لتفاعلي متغيري الحالة التعليمية والجنس. ولتوضيح نتائج هذا التفاعل استخدم اختبار (ت) وذلك للتحقق من ذلك. وذلك على النحو التالي:

جدول (٤٠)

اختبار (ت) للفروق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات، وفقا لمتغيري الحالة التعليمية والجنس لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي

الحالة التعليمية والجنس	نوع النص	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
ذكور صعوبات =٦٨	مقروء، مسموع	-٢,٣٦	٦٧	٠,٠٢
ذكور عاديون =٦٧	مقروء، مسموع	-١,١٢	٦٦	٠,٠٠١
إناث عاديات = ٦٨	مقروء، مسموع	-٤,٢٥	٦٧	٠,٠٠١
إناث صعوبات = ٦٨	مقروء، مسموع	-٢,٣٩	٦٧	٠,٠٢
عاديون = ١٣٥	مقروء، مسموع	-٩,٨٢	١٣٤	٠,٠٠١
صعوبات = ١٣٦	مقروء، مسموع	-٥,٠٩	١٣٥	٠,٠٠١
ذكور = ١٣٥	مقروء، مسموع	-٧,٥٢	١٣٤	٠,٠٠١
إناث = ١٣٦	مقروء، مسموع	-٥,٠٢	١٣٥	٠,٠٢

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١- تُوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٢ بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة لدى الذكور ذوي صعوبات الفهم القرائي، وذلك لصالح النصوص المسموعة، حيث تبين

من الجدول (٣٨) أن متوسط النصوص المسموعة أكبر من متوسط النصوص المقروءة لدى الذكور ذوي صعوبات الفهم القرائي.

٢- تُوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٠١ بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة لدى الذكور العاديين، وذلك لصالح النصوص المسموعة، حيث يُشير الجدول (٣٨) أن متوسط النصوص المسموعة أكبر من متوسط النصوص المقروءة لدى الذكور العاديين.

٣- تُوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٠١ بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة لدى الإناث العاديات، وذلك لصالح النصوص المسموعة، حيث تبين من الجدول (٣٨) أن متوسط النصوص المسموعة أكبر من متوسط النصوص المقروءة لدى الإناث العاديات.

٤- تُوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٢ بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة لدى الإناث ذوات صعوبات الفهم القرائي، وذلك لصالح النصوص المسموعة، حيث تبين من الجدول (٣٨) أن متوسط النصوص المسموعة أكبر من متوسط النصوص المقروءة لدى الإناث ذوات صعوبات الفهم القرائي.

٥- تُوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٠١ بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة لدى التلاميذ العاديين، وذلك لصالح النصوص المسموعة، حيث تبين من الجدول (٣٨) أن متوسط النصوص المسموعة أكبر من متوسط النصوص المقروءة لدى الفئة المذكورة.

٦- تُوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٠١ بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، وذلك لصالح النصوص المسموعة، حيث تبين من الجدول (٣٨) أن متوسط النصوص المسموعة أكبر من متوسط النصوص المقروءة لدى الفئة المذكورة.

٧- تُوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٠١ بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة لدى الذكور، وذلك لصالح النصوص المسموعة، حيث تبين من الجدول (٣٨) أن متوسط النصوص المسموعة أكبر من متوسط النصوص المقروءة لدى الفئة المذكورة.

٨- تُوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٢ بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة لدى الإناث، وذلك لصالح النصوص المسموعة، حيث تبين من الجدول (٣٨) أن متوسط النصوص المسموعة أكبر من متوسط النصوص المقروءة لدى الفئة المذكورة.

أما تحليل التباين بين المجموعات فقد كان على النحو التالي:

جدول (٤١)

تحليل التباين Repeated Measures (بين المجموعات) للفرق بين النصوص المقروءة

والنصوص المسموعة في المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات للصف الثالث الابتدائي وفقا لمتغيري الحالة التعليمية والجنس

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الحالة التعليمية	٣٨٢,٥١	١	٣٨٢,٥١	٣١٨,٢١	٠,٠٠١
الجنس	٤,٠٥	١	٤,٠٥	٣,٣٦	٠,٧
الحالة التعليمية × الجنس	٢٤,٢٣	١	٢٤,٢٣	٢٠,١٥	٠,٠٠١
الخطأ	٣,٠,٩٤	٢٦٧	١,٢٠		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

١- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في متوسط مستوى المعالجة (المتوسط) للنصوص المقروءة والنصوص المسموعة، وذلك لصالح التلاميذ العاديين، حيث يتضح من الجدول (٣٨) أن متوسط مستوى المعالجة في كل من النصوص المقروءة والمسموعة لدى العاديين أعلى منه لدى ذوي صعوبات الفهم القرائي.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في متوسط مستوى المعالجة (المتوسط) للنصوص المقروءة والنصوص المسموعة، بمعنى أن متغير الجنس لا يؤثر في اختلاف مستوى المعالجة (المتوسط) باختلاف نوع النص.

٣- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ في المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة، وفقا للتفاعل بين متغيري الحالة التعليمية والجنس.

ولتوضيح نتائج هذا التفاعل استخدم اختبار (ت) **Paird t test** وذلك للتحقق من ذلك. والجدول التالي يبين نتائج ذلك التحليل.

جدول (٤٢)

اختبار (ت) Paird t test للفروق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (المتوسط) للمعالجة، وفقا لمتغيري الحالة التعليمية والجنس لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي

مستوى المعالجة	الحالة التعليمية والجنس	نوع النص	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
متوسط	ذكور عاديون =٦٧	مقروء	٩,٣٨	١٣٣	٠,٠٠١
	ذكور صعوبات =٦٨	مسموع	١٤,٩٣	١٣٣	٠,٠٠١
متوسط	إناث عاديات = ٦٨	مقروء	٧,٠١	١٣٤	٠,٠٠١
	إناث صعوبات = ٦٨	مسموع	٧,٥١	١٣٤	٠,٠٠١
متوسط	ذكور عاديون =٦٧	مقروء	٠,٨٦	١٣٣	٠,٣٩
	إناث عاديات = ٦٨	مسموع	٧,٥٥	١٣٣	٠,٠٠١
متوسط	ذكور صعوبات =٦٨	مقروء	-١,٤٠	١٣٤	٠,١٦
	إناث صعوبات = ٦٨	مسموع	-١,٢٤	١٣٤	٠,٢١

ويتضح من الجدول السابق (٤٢) ما يلي:

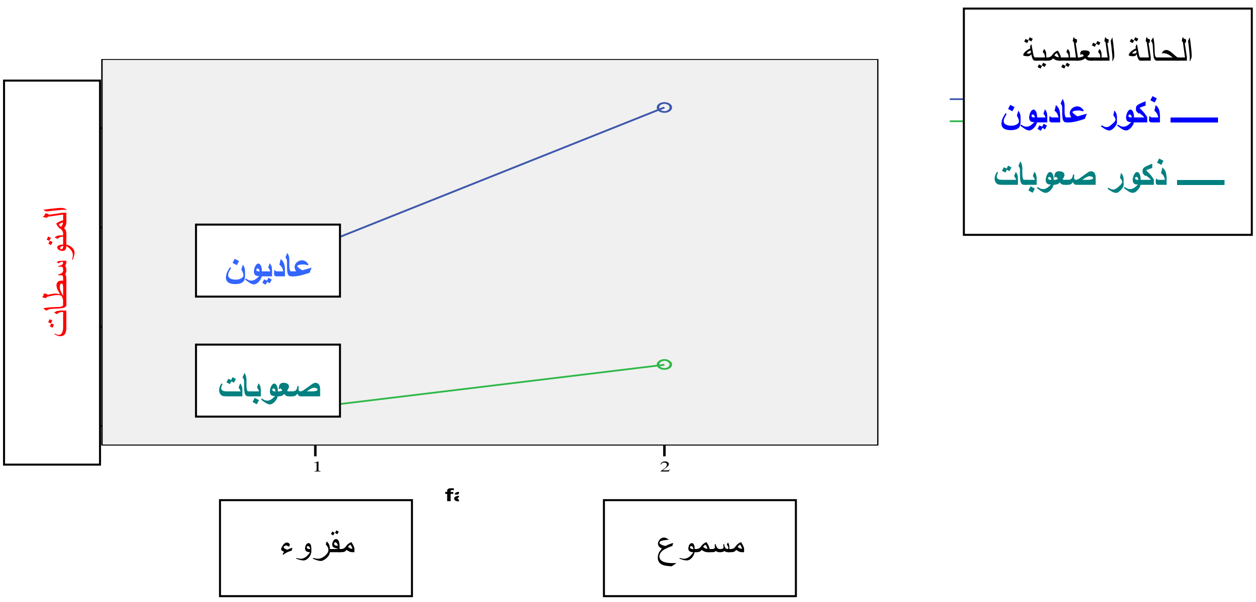
١- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٠١ في المستوى المتوسط لمعالجة المعلومات بين الذكور العاديين والذكور ذوي صعوبات الفهم القرائي في كل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة، وذلك لصالح الذكور العاديين، حيث تبين من جدول (٣٨) أن متوسطات النصوص المقروءة والنصوص المسموعة عند الذكور العاديين أكبر منها عند ذوي صعوبات الفهم القرائي.

٢- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٠١ في المستوى المتوسط لمعالجة المعلومات بين الإناث العاديات والإناث ذوات صعوبات الفهم القرائي في كل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة، وذلك لصالح الإناث العاديات، حيث تبين من جدول المتوسطات (٣٨) أن متوسطات النصوص المقروءة والنصوص المسموعة عند الإناث العاديات أكبر منها عند ذوات صعوبات الفهم القرائي.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور العاديين والإناث العاديات في المستوى المتوسط لمعالجة المعلومات للنصوص المقروءة، في حين أن الفرق بينهما دالا إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٠١ في المستوى المتوسط لمعالجة المعلومات للنصوص المسموعة، وذلك لصالح الذكور العاديين، حيث يُشير جدول المتوسطات (٣٨) أن متوسط النصوص المسموعة عند الذكور العاديين أكبر من متوسط النصوص المسموعة عند الإناث العاديات.

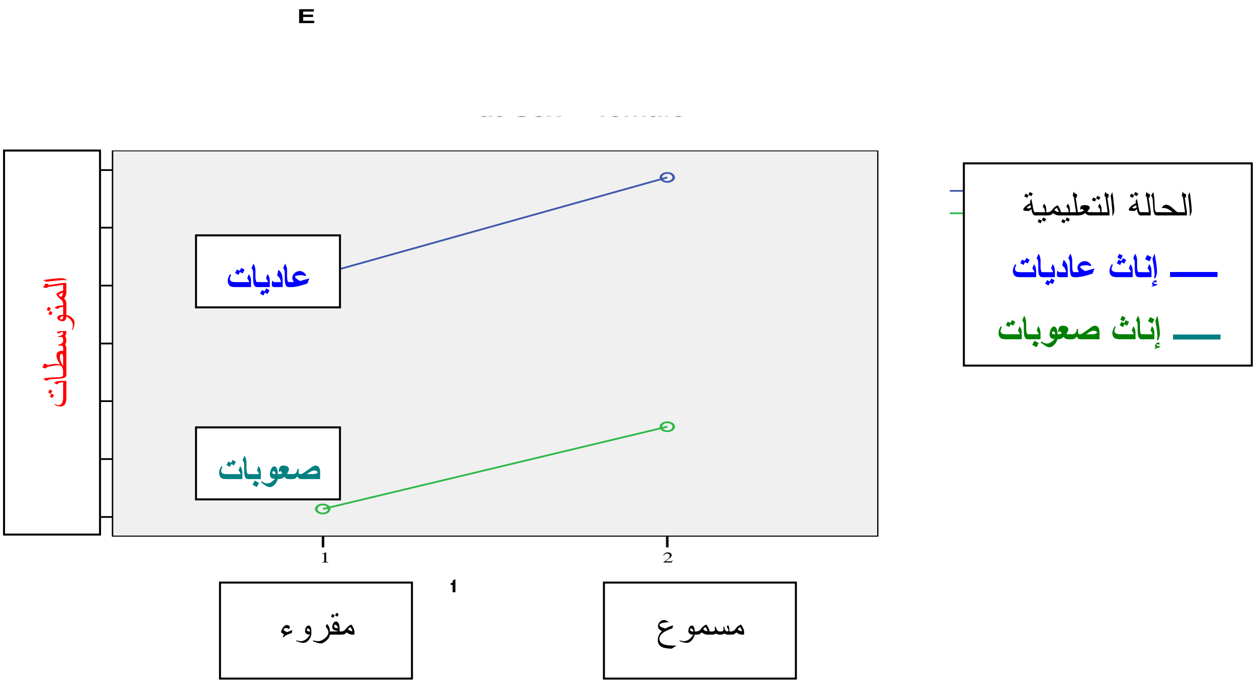
٤- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور ذوي صعوبات الفهم القرائي والإناث ذوات صعوبات الفهم القرائي في كل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة.

ويمكن تمثيل النتائج السابقة بيانيا على النحو التالي:



المتوسطات
عاديون
صعوبات
1
2
fa
مقروء
مسموع
الحالة التعليمية
ذكور عاديون
ذكور صعوبات

الرسم البياني رقم (١١) الفروق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى المتوسط للمعالجة لدى كل من الذكور العاديين والذكور (صعوبات) بالصف الثالث الابتدائي



الرسم البياني رقم (١٢) الفروق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى المتوسط لمعالجة المعلومات لدى كل من الإناث العاديات والإناث (صعوبات) بالصف الثالث الابتدائي

ثالثا: الفرض الفرعي الثالث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (العميق) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث).

للتحقق من صحة الفرض الفرعي الثالث، أجريت المعالجات الإحصائية التالية:

١- المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة.

٢- تحليل التباين بتصميم القياس المتكرر (Repeated Measures) للكشف عن دلالة الفروق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى العميق لمعالجة المعلومات، وفقا لمتغيري الحالة التعليمية والجنس. وذلك على النحو التالي:

جدول (٤٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للنصوص المسموعة والنصوص المقروءة في المستوى (العميق) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية والجنس

	ذكور عاديون ن = ٦٧		ذكور صعوبات ن = ٦٨		إناث عاديات ن = ٦٨		إناث صعوبات ن = ٦٨	
نوع النص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مقروء	٦,٢٩	١,٨٢	٣,٦١	١,٨٦	٥,٩١	٢,٧٨	٣,٧٥	١,٤٥
مسموع	٧,٢٩	٢,١٩	٤,٥٠	٢,٤٢	٦,٥١	٢,٩١	٤,٩٣	١,٩٩
	الحالة التعليمية				الجنس			
	عاديون ن=١٣٥		صعوبات ن =١٣٦		الذكور ن=١٣٥		الإناث ن=١٣٦	
نوع النص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مقروء	٦,١٠	٢,٣٥	٣,٦٨	١,٦٦	٣,٩٠	١,٦٤	٤,٨٣	٢,٤٦
مسموع	٦,٩٠	٢,٦٠	٤,٧١	٢,٢١	٥,٨٩	٢,٦٩	٥,٧٢	٢,٦١

يتضح من الجدول السابق (٤٣) أنه توجد فروق بين متوسطات النصوص المسموعة والنصوص المقروء، في المستوى (العميق) لمعالجة المعلومات، وفقاً لمتغيري الحالة التعليميـــة، والجـــنس. وأن متوسطات النصوص المسموعة أكبر من متوسطات النصوص المقروءة في المجموعات الأربع. كما أن متوسطات التلاميذ العاديين أكبر من متوسطات التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في كل مـــن النصوص المقروءة والنصوص المسموعة، كما أن متوسطات الذكور أعلى من متوسطات الإناث في كل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة. ولمعرفة دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التبـــاين (**Repeated Measures**) لدراسة تأثيرات المتغيرات مجتمعة. ويوضح الجدول التـــالي نتـــائج هـــذا التحليل وفقا لمصدر التباين داخل المجموعات.

جدول (٤٤)

تحليل التباين Repeated Measures (داخل المجموعات) للفرق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (العميق) لمعالجة المعلومات للصف الثالث الابتدائي وفقا لمتغيري الحالة التعليمية والجنس

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
نوع النص	١١٣,٨٤٩	١	١١٣,٨٤٩	٤٠,٩٤	٠,٠٠١
الحالة التعليمية	١,٧٦	١	١,٧٦	٠,٦٣	٠,٤٣
الجنس	٠,٠٩	١	٠,٠٩	٠,٠٣٢	٠,٨٥
الحالة التعليمية × الجنس	٤,٠٤	١	٤,٠٤	١,٤٦	٠,٢٣
الخطأ	٧٤٠,٦١	٢٦٧	٢,٧٧		

يتضح من الجدول السابق (٤٤) ما يلي:

١- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (العميق) لمعالجة المعلومات، بغض النظر عن الحالة التعليمية والجنس. وبالرجوع إلى جدول المتوسطات (٤٣) تبين أن متوسط النصوص المسموعة أعلى من متوسط النصوص المقروءة.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (العميق) لمعالجة المعلومات لدى كل من التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي؛ بمعنى أن متغير الحالة التعليمية لا يؤثر في اختلاف مستوى المعالجة (العميق) باختلاف نوع النص.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (العميق) لمعالجة المعلومات بين كل من التلاميذ الذكور والإناث؛ بمعنى أن متغير الجنس لا يؤثر في اختلاف مستوى المعالجة العميق باختلاف نوع النص.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (العميق) لمعالجة المعلومات وفقا لتفاعل متغيري الحالة التعليمية والجنس.

ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل التباين (القياس المتكرر) فيما يتعلق بالتباين بين المجموعات.

جدول (٤٥)

تحليل التباين Repeated Measures (بين المجموعات) للفرق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (العميق) لمعالجة المعلومات للصف الثالث الابتدائي

وفقا لمتغيري المجموعة والجنس

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الحالة التعليمية	**٧٢١,٣٥**	**١**	**٧٢١,٣٥**	**١٠٠,٥٠**	**٠,٠٠١**
الجنس	**٣,١٧**	**١**	**٣,١٧**	**٠,٤٤**	**٠,٥١**
الحالة التعليمية × الجنس	**٢٥,٣٦**	**١**	**٢٥,٣٦**	**٣,٥٣**	**٠,٠٦**
الخطأ	**١٩١٦,٣٥**	**٢٦٧**	**٧,١٨**		

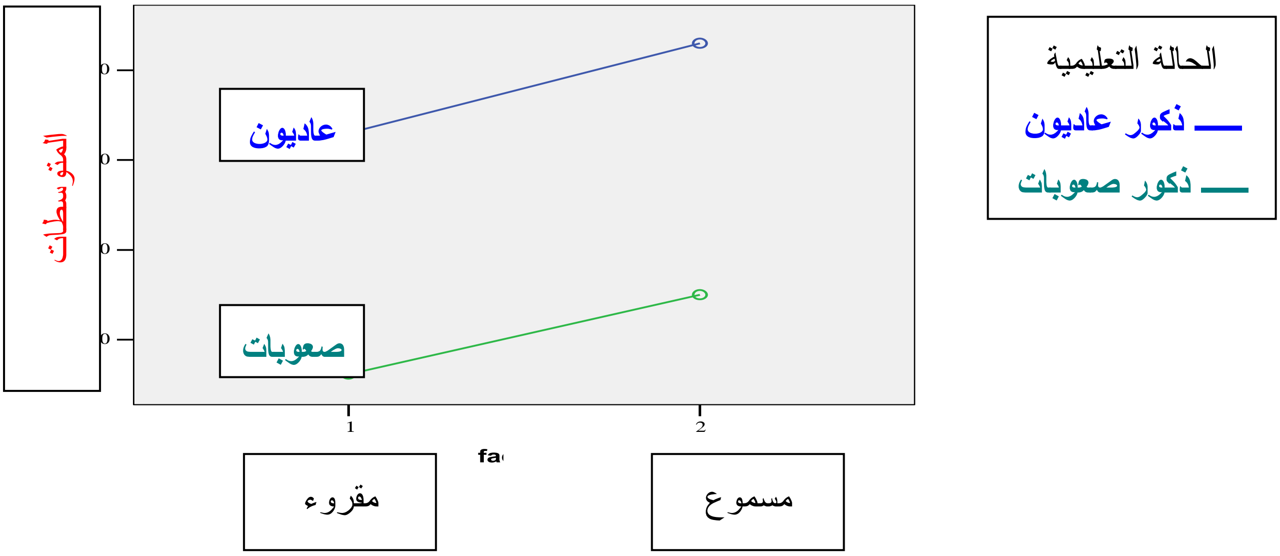
يتضح من الجدول السابق (٤٥) ما يلي:

١- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في متوسط مستوى المعالجة (العميق) للنصوص المقروءة والنصوص المسموعة، وذلك لصالح التلاميذ العاديين، حيث يتضح من الجدول (٤٣) أن متوسط مستوى المعالجة في كل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة لدى العاديين أعلى منه لدى ذوي صعوبات الفهم القرائي.

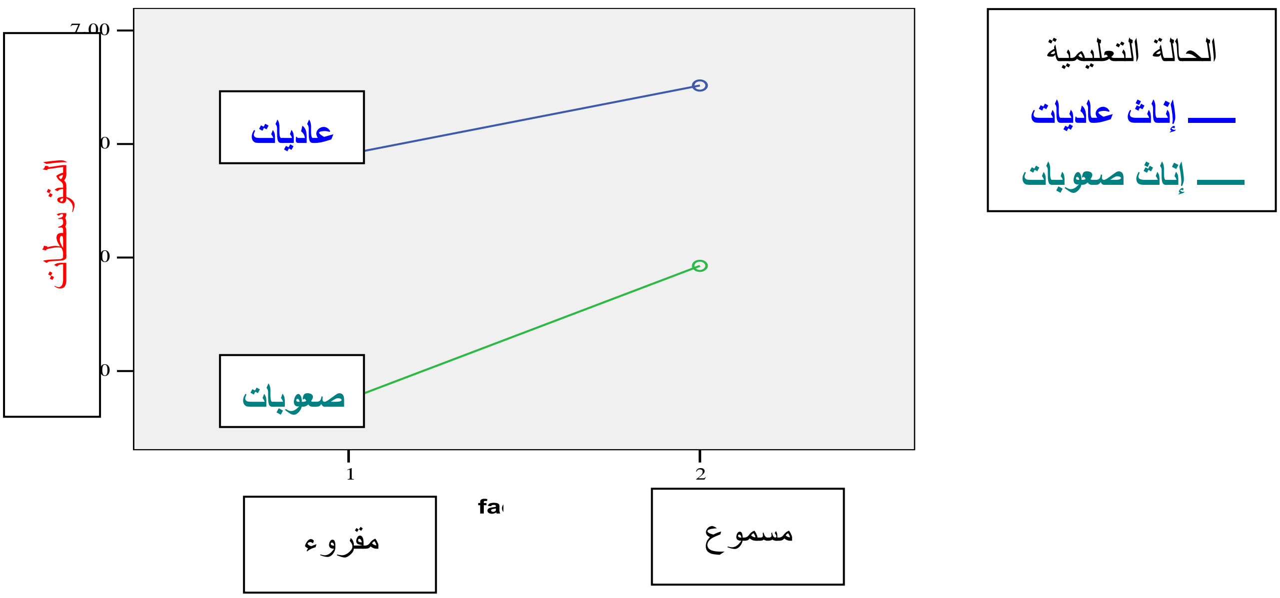
٢- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في متوسط مستوى المعالجة (العميق) للنصوص المقروءة والنصوص المسموعة، بمعنى أن متغير الجنس لا يؤثر في اختلاف مستوى المعالجة (العميق) باختلاف نوع النص.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيا في المستوى (العميق) لمعالجة المعلومات بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة، وفقا للتفاعل بين متغيري الحالة التعليمية والجنس.

ويمكن تمثيل النتائج السابقة بيانيا على النحو التالي:



الرسم البياني رقم (١٣) الفروق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى العميق لمعالجة المعلومات لدى الذكور العاديين والذكور (صعوبات) بالصف الثالث الابتدائي



الرسم البياني رقم (١٤) الفروق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى العميق لمعالجة المعلومات لدى الإناث العاديات والإناث (صعوبات) بالصف الثالث الابتدائي

ويمكن إيجاز نتائج الفروض الفرعية للفرض الثاني فيما يلي:

أولا: (داخل المجموعات).

١- توجد فروق دالة إحصائيا بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (السطحي، المتوسط) لمعالجة المعلومات، لصالح النصوص المسموعة لدى كل من التلاميذ العاديين، والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، بالصف الثالث الابتدائي، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيا بينهما في المستوى (العميق) لدى كل من التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (السطحي، العميق) لمعالجة المعلومات لدى كل من التلاميذ الذكور والإناث، بالصف الثالث الابتدائي، في حين توجد فروق دالة إحصائيا بينهما في المستوى (المتوسط) لصالح النصوص المسموعة لدى كل من الذكور والإناث.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (السطحي، العميق) لمعالجة المعلومات وفقا لتفاعل متغيري الحالة التعليمية والجنس، بالصف الثالث الابتدائي، في حين توجد فروق دالة إحصائيا بينهما في المستوى (المتوسط) وفقا لتفاعل متغيري الحالة التعليمية والجنس، وذلك على النحو التالي:

- تُوجد فروق دالة إحصائيا بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة لدى كل من الذكور ذوي صعوبات الفهم القرائي، والإناث ذوات صعوبات الفهم القرائي لصالح النصوص المسموعة.
- تُوجد فروق دالة إحصائيا بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة لدى كل من الذكور العاديين والإناث العاديات، وذلك لصالح النصوص المسموعة.
- تُوجد فروق دالة إحصائيا بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة لدى كل من التلاميذ العاديين، والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، وذلك لصالح النصوص المسموعة.
- تُوجد فروق دالة إحصائيا بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة لدى كل من الذكور والإناث، وذلك لصالح النصوص المسموعة.

ثانيا: (بين المجموعات).

١- توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، بالصف الثالث الابتدائي في متوسط مستوى المعالجة (السطحي، المتوسط، العميق) للنصوص المقروءة والنصوص المسموعة، وذك لصالح التلاميذ العاديين.

٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث، بالصف الثالث الابتدائي في متوسط مستوى المعالجة (السطحي) للنصوص المقروءة والنصوص المسموعة، وذلك لصالح الإناث، في حين لا

توجد فروق دالة إحصائيا بينهما في متوسط مستوى المعالجة (المتوسط، العميق) للنصوص المقروءة والنصوص المسموعة.

٣- توجد فروق دالة في المستوى (السطحي، المتوسط) لمعالجة المعلومات بين النصوص المقـروءة والنصوص المسموعة، وفقا للتفاعل بين متغيري الحالة التعليمية والجنس، بالصف الثالث الابتـدائي على النحو التالي:

- توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور العاديين والذكور ذوي صعوبات الفهـم القرائـي فـي المستوى (السطحي) لمعالجة المعلومات في النصوص المقـروءة، وذلـك لـصالح الـذكور العاديين، في حين لا يوجد فرق دال إحصائيا بين المجموعتين في النصوص المسموعة. أمـا بالنسبة للمستوى (المتوسط) توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في كل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة، وذلك لصالح الذكور العاديين.
- توجد فروق دالة إحصائيا بين الإناث العاديات والإناث ذوات صعوبات الفهم القرائـي فـي المستوى (السطحي) لمعالجة المعلومات للنصوص المقروءة، وذلك لصالح الإناث العاديـات، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيا بينهما في النصوص المسموعة. أما بالنسبة للمـستوى (المتوسط) توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في كـل مـن النـصوص المقـروءة والنصوص المسموعة، وذلك لصالح الإناث العاديات.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور العاديين والإناث العاديات في المستوى (الـسطحي) لمعالجة المعلومات لكل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة. أما بالنسبة للمـستوى (المتوسط) فإن الفرق بينهما في النصوص المسموعة فقط، وذلك لصالح الذكور العاديين.
- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور ذوي صعوبات الفهم القرائي والإناث ذوات صعوبات الفهم القرائي في المستوى (السطحي، المتوسط) لمعالجة المعلومات لكـل مـن النـصوص المقروءة والنصوص المسموعة.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيا في المستوى (العميق) لمعالجة المعلومات بين النصوص المقـروءة والنصوص المسموعة وفقا لتفاعل متغيري الحالة التعليمية والجنس.

ستناقش نتائج الفرض الثاني مع نتائج الفرض الثالث لاحقاً.

نتائج الفرض الثالث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في مستويات معالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

ويتفرع من الفرض الثالث الفروض الفرعية التالية:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (السطحي) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث).

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث).

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (العميق) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث).

أولا: الفرض الفرعي الأول:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (السطحي) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث).

للتحقق من صحة الفرض الفرعي الأول، فقد أجريت المعالجات الإحصائية التالية:

١- المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة.

٢- تحليل التباين بتصميم القياس المتكرر (**Repeated Measures**) للكشف عن دلالة الفروق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى السطحي لمعالجة المعلومات، وفقا لمتغيري الحالة التعليمية والجنس. وذلك على النحو التالي:

جدول (٤٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للنصوص المسموعة والنصوص المقروءة في المستوى السطحي لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية والجنس

	ذكور عاديون ن = ٦٧		ذكور صعوبات ن = ٦٩		إناث عاديات ن = ٦٨		إناث صعوبات ن = ٦٧	
نوع النص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مقروء	٤,٩٧	٠,٩٧	٣,٤٢	١,٥٥	٥,٣٥	٠,٧٥	٤,٢٧	٠,٩٧
مسموع	٥,٢٩	٠,٩٢	٥,١٠	١,٠٣	٥,٥٦	٠,٦٣	٥,٣٥	٠,٥٩
	الحالة التعليمية				**الجنس**			
	عاديون ن=١٣٥		**صعوبات ن =١٣٦**		**الذكور =١٣٦**		**الإناث = ١٣٥**	
نوع النص	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**
مقروء	٥,١٦	٠,٨٨	٣,٨٣	١,٣٦	٤,١٨	١,٥١	٤,٨١	١,٠٢
مسموع	٥,٤٢	٠,٧٩	٣,٨٤	١,٣٦	٥,١٩	٠,٩٧	٥,٤٦	٠,٦٢

يتضح من الجدول السابق (٤٦) أنه توجد فروق بين متوسطات النصوص المسموعة والنصوص المقروءة في المستوى السطحي لمعالجة المعلومات، وفقاً لمتغيري الحالة التعليمية والجنس. ويظهر الجدول المذكور أن متوسطات النصوص المسموعة أعلى منها للنصوص المقروءة لدى المجموعات الأربع. كما أن متوسطات التلاميذ العاديين أعلى من متوسطات ذوي صعوبات الفهم القرائي في كل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة، كما أن متوسطات الإناث أعلى من متوسطات الذكور في كل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة. ولمعرفة دلالة هذه الفروق، تطلب ذلك حساب تحليل التباين (القياس المتكرر **Repeated Measures**) لدراسة تأثيرات المتغيرات مجتمعة. ويوضح الجدول التالي نتائج هذا التحليل وفقا لمصدر التباين داخل المجموعات.

جدول (٤٧)

تحليل التباين Repeated Measures (داخل المجموعات) للفرق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى السطحي لمعالجة المعلومات للصف السادس الابتدائي وفقا لمتغيري الحالة التعليمية والجنس

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
نوع النص	٩٢,٤٩	١	٩٢,٤٩	١٢٧,١٩	٠,٠٠١
الحالة التعليمية	٤٢,٣٥	١	٤٢,٣٥	٥٨,٢٤	٠,٠٠١
الجنس	٤,٣٢	١	٤,٣٢	٥,٩٣	٠,٠٢
الحالة التعليمية × الجنس	١,٨٦	١	١,٨٦	٢,٥٦	٠,١١
الخطأ	١٩٤,١٧	٢٦٧	٠,٧٢٧		

يتضح من الجدول السابق (٤٧) ما يلي:

١- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى السطحي لمعالجة المعلومات، بغض النظر عن الحالة التعليمية والجنس. وبالرجوع إلى جدول المتوسطات (٤٦) تبين أن متوسط النصوص المسموعة أعلى من متوسط النصوص المقروءة.

٢- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى السطحي لمعالجة المعلومات، وفقا لمتغير الحالة التعليمية. وبالنظر إلى جدول (٤٦) تبين أن المتوسطات الحسابية للنصوص المسموعة أكبر من المتوسطات الحسابية للنصوص المقروءة لدى التلاميذ العاديين، في حين يتساوى متوسطا النصوص المقروءة والنصوص المسموعة عند عينة التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي.

٣- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٢ بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (السطحي) لمعالجة المعلومات وفقا لمتغير الجنس. وبالنظر إلى جدول المتوسطات (٤٦) تبين أن المتوسطات الحسابية للنصوص المسموعة أكبر من المتوسطات الحسابية للنصوص المقروءة لدى الذكور، وتنطبق النتيجة ذاتها على الإناث.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى السطحي لمعالجة المعلومات وفقا لتفاعل متغيري الحالة التعليمية والجنس.

ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل التباين (القياس المتكرر) فيما يتعلق بالتباين بين المجموعات.

جدول (٤٨)

تحليل التباين Repeated Measures (بين المجموعات) للفرق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى السطحي لمعالجة المعلومات للصف السادس الابتدائي وفقا لمتغيري الحالة التعليمية والجنس

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الحالة التعليمية	١٣٠٩٧	١	١٣٠٩٧	١١٢١٦,٨١	٠,٠٠١
الجنس	٧٧,٨٣	١	٧٧,٨٣	٦٦,٦٦	٠,٠٠١
الحالة التعليمية × الجنس	١,٨١	١	١,٨١	١,٥٥	٠,٢١
الخطأ	٣١١,٧٦	٢٦٧	١,١٧		

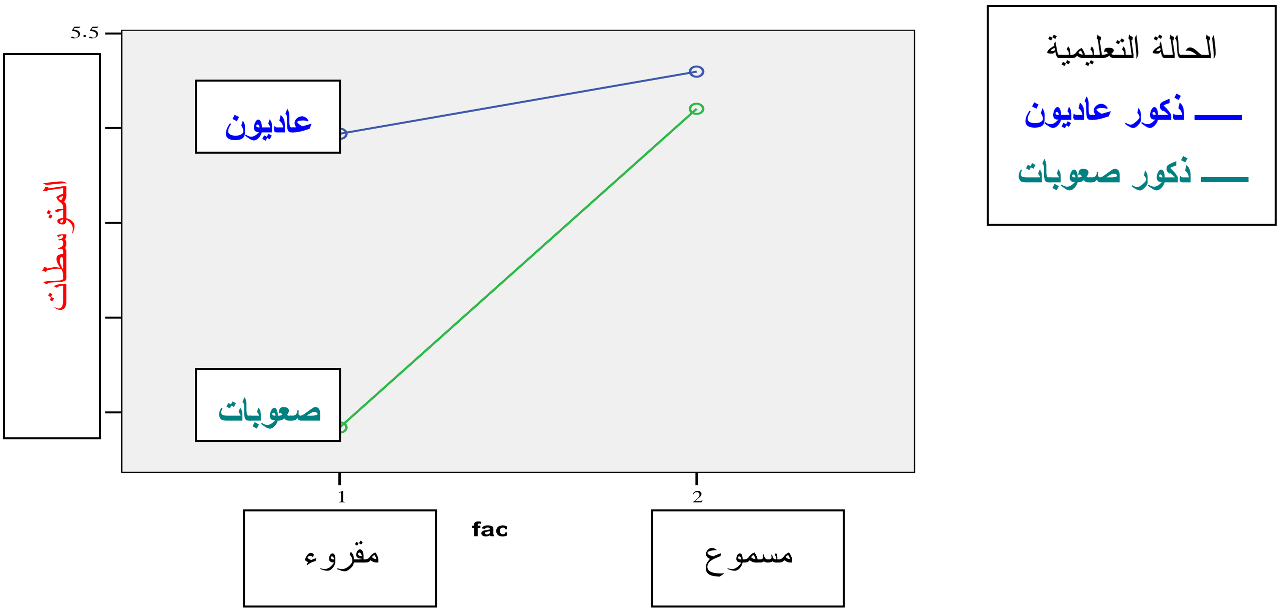
يتضح من الجدول السابق (٤٨) ما يلي:

١- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في متوسط مستوى المعالجة السطحي للنصوص المقروءة والنصوص المسموعة، وذلك لصالح التلاميذ العاديين، حيث يتضح من الجدول (٤٦) أن متوسط مستوى المعالجة في كل من النصوص المقروءة والمسموعة لدى العاديين أعلى منه لدى ذوي صعوبات الفهم القرائي.

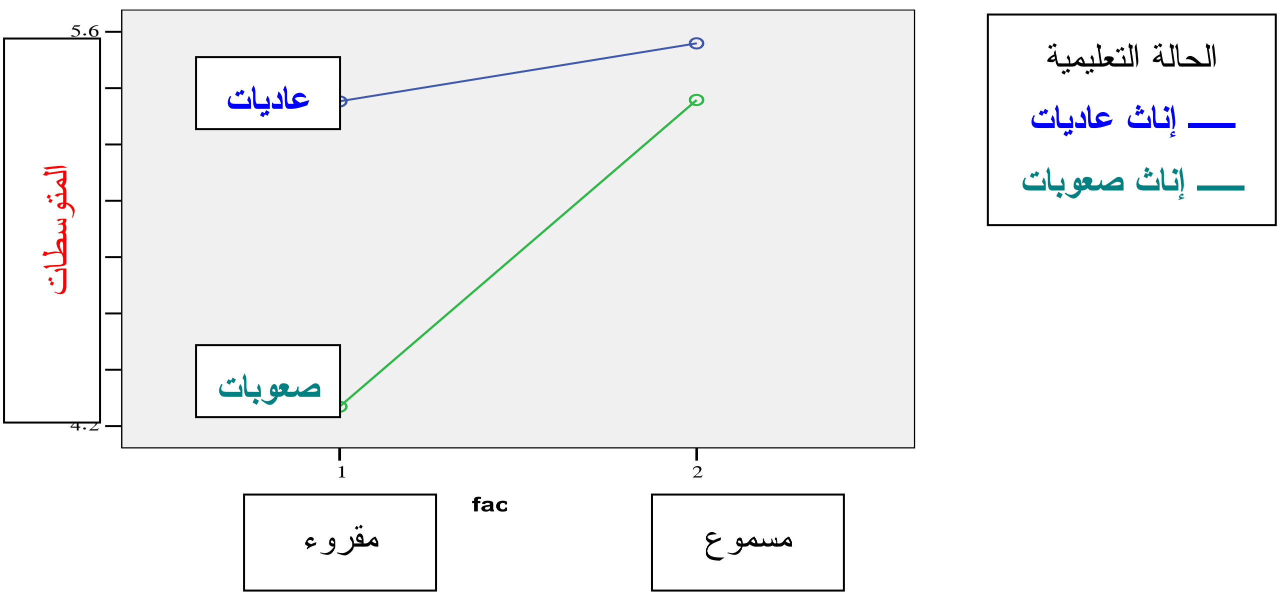
٢- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ بين الذكور والإناث في متوسط مستوى المعالجة (السطحي) لكل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة، وذلك لصالح الإناث، حيث يتضح من جدول المتوسطات (٤٦) أن متوسط مستوى المعالجة لكل من النصوص المقروءة والمسموعة لدى الإناث أعلى منها لدى الذكور.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيا في المستوى السطحي لمعالجة المعلومات بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة، وفقا للتفاعل بين متغيري الحالة التعليمية والجنس.

ويمكن تمثيل النتائج السابقة بيانيا على النحو التالي:



الرسم البياني رقم (١٥) الفروق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى السطحي لمعالجة المعلومات لدى الذكور العاديين والذكور (صعوبات) بالصف السادس الابتدائي



الرسم البياني رقم (١٦) الفروق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى السطحي لمعالجة المعلومات لدى الإناث العاديات والإناث (صعوبات) بالصف السادس الابتدائي

ثانيا: الفرض الفرعي الثاني:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث).

للتحقق من صحة الفرض الفرعي الثاني، فقد أجريت المعالجات الإحصائية التالية:

١- المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة.

٢- تحليل التباين بتصميم القياس المتكرر (**Repeated Measures**) للكشف عن دلالة الفروق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى المتوسط لمعالجة المعلومات، وفقا لمتغيري الحالة التعليمية والجنس. وذلك على النحو التالي:

جدول (٤٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للنصوص المسموعة والنصوص المقروءة في المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية والجنس

	ذكور عاديون ن = ٦٧		ذكور صعوبات ن = ٦٨		إناث عاديات ن = ٦٨		إناث صعوبات ن = ٦٨	
نوع النص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مقروء	٣,٨٣	١,٠٥	٢,١١	١,٢٦	٤,٦٩	٠,٧٩	٢,٥٥	٠,٩٢
مسموع	٤,٥٩	١,١٦	٢,٥٥	٠,٩٥	٥,٠٦	٠,٨٤	٢,٨٣	١,٠٢
	الحالة التعليمية				**الجنس**			
	عاديون ن=١٣٥		**صعوبات ن =١٣٦**		**الذكور =١٣٦**		**الإناث = ١٣٥**	
نوع النص	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**
مقروء	٤,٢٦	١,٠٢	٢,٣٣	١,١٢	٢,٩٦	١,٤٤	٣,٦٢	١,٣٧
مسموع	٤,٨٢	١,٠٤	٢,٦٩	٠,٩٩	٣,٥٦	١,٤٧	٣,٩٥	١,٤٥

يتضح من الجدول السابق (٤٩) أنه توجد فروق بين متوسطات النصوص المسموعة والنصوص المقروءة في المستوى المتوسط لمعالجة المعلومات، وفقاً لمتغيري الحالة التعليمية، والجنس. كما يشير

الجدول المذكور أن متوسطات النصوص المسموعة أكبر من متوسطات النصوص المقروءة في المجموعات الأربع. كما أن متوسطات التلاميذ العاديين أكبر من متوسطات التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في كل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة، كما أن متوسطات الإناث أعلى من متوسطات الذكور في كل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة. ولمعرفة دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين (القياس المتكرر **Repeated Measures**) لدراسة تأثيرات المتغيرات مجتمعة. ويوضح الجدول التالي نتائج هذا التحليل وفقا لمصدر التباين داخل المجموعات.

جدول (٥٠)

تحليل التباين Repeated Measures (داخل المجموعات) للفرق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات للصف السادس الابتدائي وفقا لمتغيري الحالة التعليمية والجنس

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
نوع النص	٢٨,٨٩	١	٢٨,٨٩	٤٠,١٢	٠,٠٠١
الحالة التعليمية	١,٤٣	١	١,٤٣	١,٩٨	٠,١٦
الجنس	٢,٥١	١	٢,٥١	٣,٤٩	٠,٠٦
الحالة التعليمية × الجنس	٠,٤٩	١	٠,٤٩	٠,٦٩	٠,٤١
الخطأ	١٩٢	٢٦٧	٠,٧٢		

يتضح من الجدول السابق (٥٠) ما يلي:

١- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات، بغض النظر عن الحالة التعليمية والجنس. وبالرجوع إلى جدول المتوسطات (٤٩) تبين أن متوسط النصوص المسموعة أعلى من متوسط النصوص المقروءة.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات لكل من التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي؛ بمعنى أن متغير الحالة التعليمية لا يؤثر في اختلاف مستوى المعالجة (المتوسط) باختلاف نوع النص.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات لكل من التلاميذ الذكور والإناث؛ بمعنى أن متغير الجنس لا يؤثر في اختلاف مستوى المعالجة (المتوسط) باختلاف نوع النص.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات وفقا لتفاعل متغيري الحالة التعليمية والجنس.

ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل التباين (القياس المتكرر) فيما يتعلق بالتباين بين المجموعات.

جدول (٥١)

تحليل التباين Repeated Measures (بين المجموعات) للفرق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات للصف الثالث الابتدائي وفقا لمتغيري الحالة التعليمية والجنس

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الحالة التعليمية	٥٥٩,٤١	١	٥٥٩,٤١	٤١٨,١٣	٠,٠٠١
الجنس	٣٥,١٩	١	٣٥,١٩	٢٦,٣٠	٠,٠٠١
الحالة التعليمية × الجنس	٣,٠٠	١	٣,٠٠	٢,٢٥	٠,١٣
الخطأ	١٨١٥,٢٥	٢٦٧	٧,١٩		

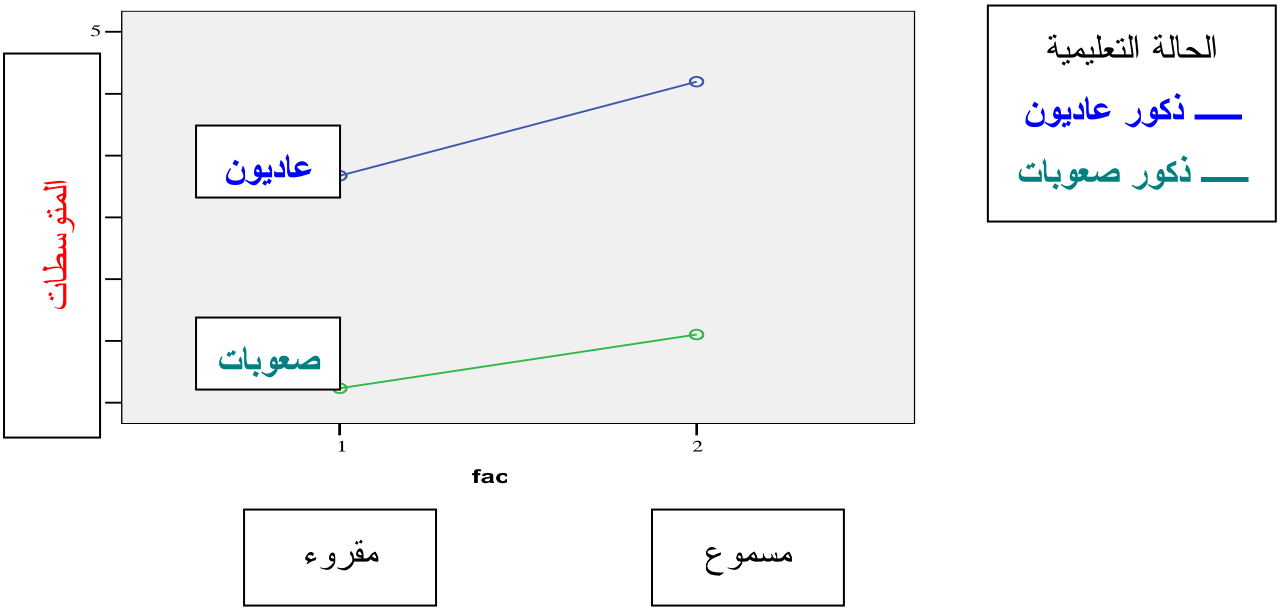
يتضح من الجدول السابق (٥١) ما يلي:

١- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في متوسط مستوى المعالجة (المتوسط) للنصوص المقروءة والنصوص المسموعة، وذلك لصالح التلاميذ العاديين، حيث يتضح من الجدول (٤٩) أن متوسط مستوى المعالجة في كل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة لدى العاديين أعلى منه لدى ذوي صعوبات الفهم القرائي.

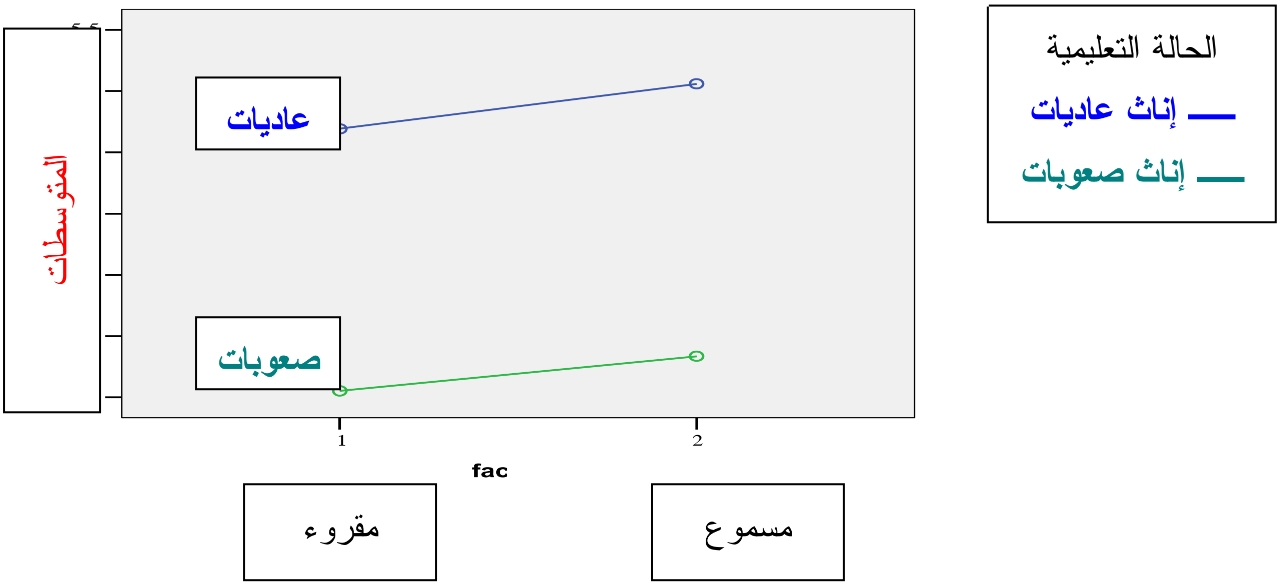
٢- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٠١ بين الذكور والإناث في متوسط مستوى المعالجة (المتوسط) للنصوص المقروءة والنصوص المسموعة، وذلك لصالح الإناث، حيث يُشير جدول المتوسطات (٤٩) أن متوسط مستوى المعالجة في كل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيا في المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة، وفقا للتفاعل بين متغيري الحالة التعليمية والجنس.

ويمكن تمثيل النتائج السابقة بيانيا على النحو التالي:



الرسم البياني رقم (١٧) الفروق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى المتوسط لمعالجة المعلومات لدى الذكور العاديين والذكور (صعوبات) بالصف السادس الابتدائي



الرسم البياني رقم (١٨) الفروق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى المتوسط لمعالجة المعلومات لدى الإناث العاديات والإناث (صعوبات) بالصف السادس الابتدائي

ثالثا: الفرض الفرعي الثالث:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (العميق) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث).

للتحقق من صحة الفرض الفرعي الثالث، فقد أجريت المعالجات الإحصائية التالية:

١- المتوسطات والانحرافات المعيارية لمجموعات الدراسة.

٢- تحليل التباين بتصميم القياس المتكرر (**Repeated Measures**) للكشف عن دلالة الفروق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى العميق لمعالجة المعلومات، وفقا لمتغيري الحالة التعليمية والجنس. وذلك على النحو التالي:

جدول (٥٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للنصوص المسموعة والنصوص المقروءة في المستوى (العميق) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية والجنس

	ذكور عاديون ن = ٦٧		ذكور صعوبات ن = ٦٨		إناث عاديات ن = ٦٨		إناث صعوبات ن = ٦٨	
نوع النص	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مقروء	٦,٠٧	٢,٠٠	٣,٧٧	٢,٣٤	٧,٧٦	١,٨١	٤,١٩	٢,١٧
مسموع	٧,٦١	٢,٢٦	٤,٧٩	١,٩٩	٨,٣٤	١,٩١	٥,١٧	١,٧٤
	الحالة التعليمية				**الجنس**			
	عاديون ن=١٣٥		**صعوبات ن =١٣٦**		**الذكور =١٣٦**		**الإناث = ١٣٥**	
نوع النص	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**
مقروء	٦,٩٢	٢,٠٨	٣,٩٧	٢,٢٦	٤,٩٠	٢,٤٦	٥,٩٩	٢,٦٧
مسموع	٧,٩٧	٢,١١	٤,٩٨	١,٨٧	٦,١٨	٢,٥٤	٦,٧٧	٢,٤١

يتضح من الجدول السابق (٥٢) أنه توجد فروق بين متوسطات النصوص المسموعة والنصوص المقروءة في المستوى المتوسط لمعالجة المعلومات، وفقاً لمتغيري الحالة التعليمية، والجنس. كما يشير

الجدول المذكور أن متوسطات النصوص المسموعة أكبر من متوسطات النصوص المقروءة في المجموعات الأربع. كما أن متوسطات التلاميذ العاديين أكبر من متوسطات التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في كل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة، كما أن متوسطات الإناث أعلى من متوسطات الذكور في كل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة. ولمعرفة دلالة هذه الفروق استخدم تحليل التباين (القياس المتكرر **Repeated Measures**) لدراسة تأثيرات المتغيرات مجتمعة. ويوضح الجدول التالي نتائج هذا التحليل وفقا لمصدر التباين داخل المجموعات.

جدول (٥٣)

تحليل التباين Repeated Measures (داخل المجموعات) للفرق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (العميق) لمعالجة المعلومات للصف السادس الابتدائي وفقا لمتغيري الحالة التعليمية والجنس

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
نوع النص	١٤٤,٠٧	١	١٤٤,٠٧	٧٤,١٠	٠,٠٠١
الحالة التعليمية	٠,٠٨	١	٠,٠٨	٠,٠٤	٠,٨٤
الجنس	٨,٥٩	١	٨,٥٩	٤,٤٢	٠,٠٤
الحالة التعليمية × الجنس	٧,٠١	١	٧,٠١	٣,٦٨	٠,٠٦
الخطأ	٥١٩,١٠	٢٦٧	١,٩٤		

يتضح من الجدول السابق (٥٣) ما يلي:

١- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (العميق) لمعالجة المعلومات، بغض النظر عن الحالة التعليمية والجنس، وذلك لصالح النصوص المسموعة، حيث يتبين من جدول المتوسطات (٥٢) أن متوسط النصوص المسموعة أعلى من متوسط النصوص المقروءة.

٢- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (العميق) لمعالجة المعلومات لكل من التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي؛ بمعنى أن متغير الحالة التعليمية لا يؤثر في اختلاف المستوى (العميق) للمعالجة باختلاف نوع النص.

٣- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٤ بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (العميق) لمعالجة المعلومات وفقا لمتغير الجنس. وبالنظر إلى جدول المتوسطات (٥٢)

تبين أن المتوسطات الحسابية للنصوص المسموعة أكبر من المتوسطات الحسابية للنصوص المقروءة عند كل من الذكور والإناث.

٤- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (العميق) لمعالجة المعلومات وفقا لتفاعل متغيري الحالة التعليمية والجنس.

ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل التباين (القياس المتكرر) فيما يتعلق بالتباين بين المجموعات.

جدول (٥٤)

تحليل التباين Repeated Measures (بين المجموعات) للفرق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (العميق) لمعالجة المعلومات للصف السادس الابتدائي وفقا لمتغيري الحالة التعليمية والجنس

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الحالة التعليمية	١١٨٩,٢٥	١	١١٨٩,٢٥	١٨٦,٧١	٠,٠٠١
الجنس	٨٨,٠٩	١	٨٨,٠٩	١٣,٨٢	٠,٠٠١
الحالة التعليمية × الجنس	٢١,٩١	١	٢١,٩١	٣,٤٣	٠,٠٧
الخطأ	١٧٠٠,٦٦	٢٦٧	٦,٣٧		

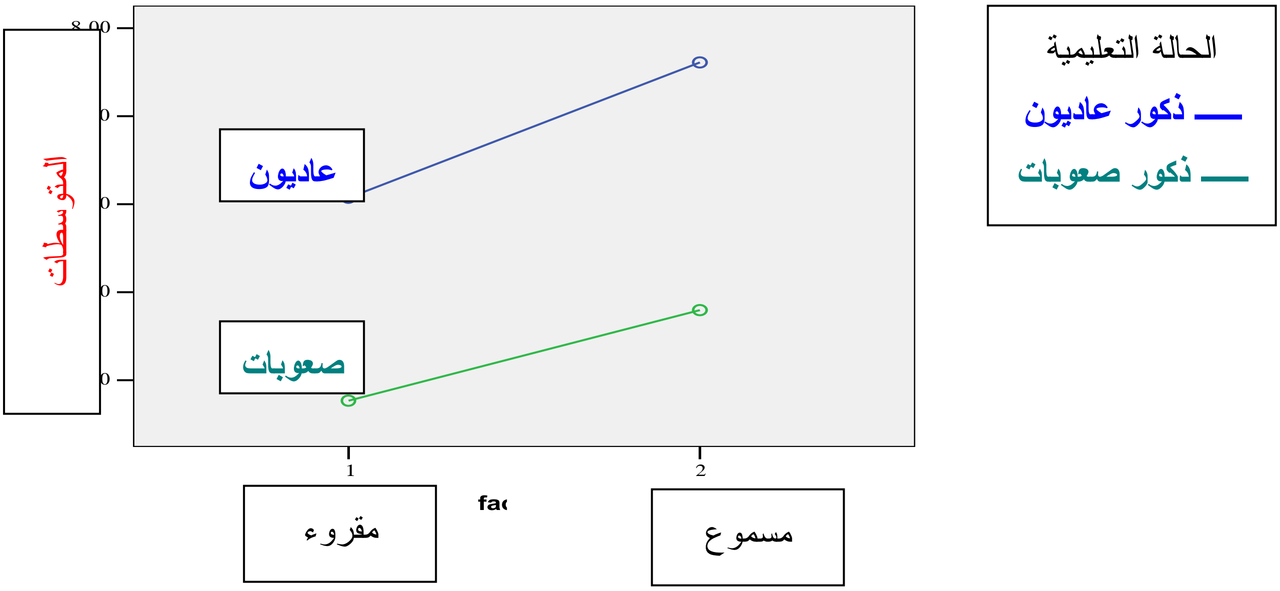
يتضح من الجدول السابق (٥٤) ما يلي:

١- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في متوسط مستوى المعالجة (العميق) للنصوص المقروءة والنصوص المسموعة، وذلك لصالح التلاميذ العاديين، حيث يتضح من جدول المتوسطات (٥٢) أن متوسط مستوى المعالجة في كل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة لدى العاديين أعلى منه لدى ذوي صعوبات الفهم القرائي.

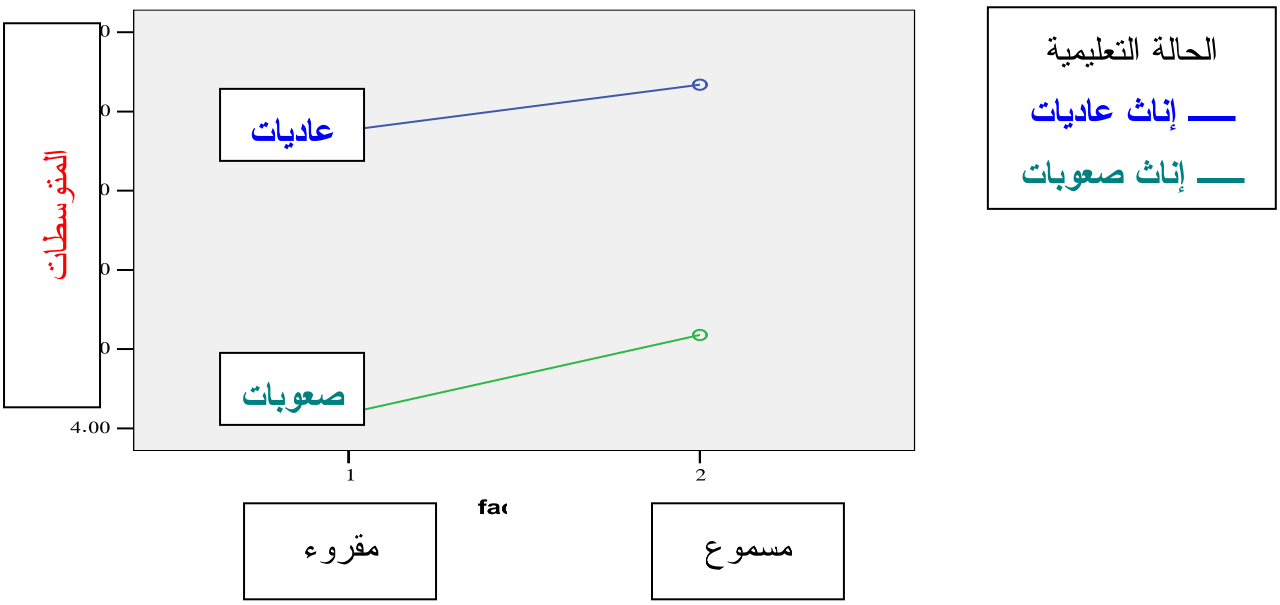
٢- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٠١ بين الذكور والإناث في متوسط مستوى المعالجة (العميق) للنصوص المقروءة والنصوص المسموعة، وذلك لصالح الإناث، حيث يُشير جدول المتوسطات (٥٢) أن متوسط مستوى المعالجة في كل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيا في المستوى (العميق) لمعالجة المعلومات بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة، وفقا للتفاعل بين متغيري الحالة التعليمية والجنس.

ويمكن تمثيل النتائج السابقة بيانيا على النحو التالي:



الرسم البياني رقم (١٩) الفروق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى العميق لمعالجة المعلومات الذكور العاديين والذكور (صعوبات) بالصف السادس الابتدائي



الرسم البياني رقم (٢٠) الفروق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى العميق لمعالجة المعلومات لدى الإناث العاديات والإناث (صعوبات) بالصف السادس الابتدائي

ويمكن إيجاز نتائج الفروض الفرعية للفرض الثالث فيما يلي:

أولا: **(داخل المجموعات).**

١- توجد فروق دالة إحصائيا بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (السطحي) لمعالجة المعلومات، وذلك لصالح النصوص المسموعة لدى التلاميذ العاديين، بالصف السادس الابتدائي، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيا بينهما في المستوى (المتوسط، العميق) لمعالجة المعلومات لكل من التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي.

٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (السطحي، العميق) لمعالجة المعلومات، وذلك لصالح النصوص المسموعة لدى كل من الذكور والإناث، بالصف السادس الابتدائي، إلا أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بينهما في المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات لدى كل من التلاميذ الذكور والإناث.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيا بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (السطحي، المتوسط، العميق) لمعالجة المعلومات وفقا لتفاعل متغيري الحالة التعليمية والجنس، بالصف السادس الابتدائي.

ثانيا: (بين المجموعات).

١- توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، بالصف السادس الابتدائي في متوسط مستوى المعالجة (السطحي، المتوسط، العميق) للنصوص المقروءة والنصوص المسموعة، وذك لصالح التلاميذ العاديين.

٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث، بالصف السادس الابتدائي في متوسط مستوى المعالجة (السطحي، المتوسط، العميق) لكل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة، وذلك لصالح الإناث.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائيا في المستوى (السطحي، المتوسط، العميق) لمعالجة المعلومات بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة، وفقا للتفاعل بين متغيري الحالة التعليمية والجنس، بالصف السادس الابتدائي.

مناقشة نتائج الفروض الفرعية للفرضين الثاني والثالث:

أولا: نتائج الفرضين الثاني والثالث داخل المجموعات:

تُشير نتائج الفرضين الثاني والثالث بشكل عام إلى أن الفروق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة (داخل المجموعات) قد جاءت لصالح النصوص المسموعة لدى كل من التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي بالصف الثالث الابتدائي، في المستويين (السطحي

والمتوسط) لمعالجة المعلومات، بينما اقتصرت الفروق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في المستوى (السطحي) فقط، ولصالح النصوص المسموعة لدى كل من التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي.

أما بالنسبة لمتغير الجنس فإن الفرق بشكل عام قد جاء لصالح النصوص المسموعة أيضا، خاصة في المستوى (السطحي والمتوسط) لمعالجة المعلومات بالنسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، والمستوى (السطحي والعميق) بالنسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

أما التفاعل بين متغيري الحالة التعليمية والجنس فقد جاء دالا في المستوى (المتوسط) من معالجة المعلومات فقط، بالنسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، في حين لم يكن دالا إحصائيا بين متغيري الحالة التعليمية والجنس في مستويات المعالجة الثلاثة بالنسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

ويتضح من النتائج السابقة أن الاتجاه العام يُشير إلى أن الفروق بشكل عام تتجه لصالح النصوص المسموعة وفقا للحالة التعليمية والجنس. وهذه النتائج تتفق ونتائج دراسة كل من: دبوره وآخرون **Deborah et al. (2004,p. 451)** وليمونز **Lemons (1992,p.197)**، وسبرنج وفرينش **Spring and French (1990,p.54)**، وهاردي وآخرون **Hardy et al (1989,p.647)**، وورد وتوملين **Wood & Tomlin (1984)**. كما تتفق ودراسة التل وعبيدات (١٩٩٧، ص ١٧٧).

إلا أنها تختلف وما توصلت إليه دراسة سبرنج وفرينش **Spring and French (1990,p.54)** من جهة أخرى من نتيجة مفادها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات فهم الجملة قرائيا وفهمها استماعيا لدى التلاميذ العاديين. كما تختلف هذه النتيجة ونتائج دراسة وود وتوملين **(1984) Wood &Tomlin**، حيث أشارت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الفهم الاستماعي ودرجات الفهم القرائي لدى الأطفال العاديين.

وبناء على ذلك، **يمكن مناقشة النتائج السابقة** في ضوء مهارات كل من الفهم القرائي والفهم الاستماعي، وتأثير كل منهما في الآخر على النحو التالي:

يمارس الأطفال فن الاستماع قبل أن يمارسوا أي فن آخر من فنون اللغة، ويظل أكثرها استخداماً لدى الإنسان، وتعتبر مهارة الاستماع أساس التلقي والتعلم، فالطفل إذا ما أحسن الاستماع وفهم ما يسمع كان أحسن تحدثاً، وإذا ما تمكن المعلم من إكساب الأطفال تلك المهارة وذلك الفن كان لبرامج التنمية اللغوية وكذلك التنمية العقلية والحسية أكبر أثر وأفضل جدوى (محمد،١٩٨٧، ص١٢١).

والكلمات التي يجدها الطفل سهلة في النص هي الكلمات التي فهمها استماعا ونطقا بتمكن ويسر. ومن الثابت أن أول تفاعل للطفل مع اللغة يكون عن طريق الأذن، حيث تتكون لديه الكلمات والتركيبات في مرحلة ما قبل المدرسة، وهذه الأرصدة هي التي يدخل بها المدرسة ويعتمد عليها في

التقدم الدراسي، مما يمكن معه القول: أن الاستماع أساس التقدم المدرسي، وبدون تلك الأرصدة، أي بدون الاستماع فلن يتعلم الطفل القراءة (عصر، ١٩٩٢، ص٦٧).

لذلك يُلاحظ أن الطفل في السنة الأولى من المرحلة الابتدائية، سواء أكان طفلا عاديا أم من ذوي صعوبات التعلم قد اكتسب قدرة على الفهم الاستماعي على مدى ثلاث سنوات قبل التحاقه بالمدرسة، في حين أن قدرته على الفهم القرائي لم تكن قد بدأت بعد، ويعني هذا أن قدرته على الفهم الاستماعي تفوق قدرته على الفهم القرائي بمقدار ثلاث سنوات، مما تكسبه قدرة على التعامل مع الرسائل المسموعة بدرجة أكبر من الرسائل المقروءة، بل أن القدرة على الفهم الاستماعي كما هو ملاحظ تتطور بشكل أكبر من التحدث أيضا.

وفي هذا الصدد فقد أشارت دراسة جيمز **Jemse (1985)** والتي بحثت العلاقة بين الفهم الاستماعي والتحدث، والعوامل الأكثر ملاءمة لتسهيل الفهم الاستماعي، إلى أن معلم الصف يُعتبر أفضل مصدر لتقوية الفهم الاستماعي في المراحل الأولى، وأن القدرة على الفهم الاستماعي تتطور بشكل أسرع من التحدث، ويرجع السبب في ذلك إلى أن الفهم الاستماعي أكثر تطوراً من الفهم القرائي **(in:Thorn, 1996,p.28)**.

وفي ضوء تلك الحقائق جاءت نتائج الفروق في مستويات المعالجة بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في الصفين الثالث والسادس الابتدائيين لصالح النصوص المسموعة بشكل عام، بغض النظر عن كون التلميذ من العاديين، أم من ذوي صعوبات الفهم القرائي. إلا أن قدرة الثاني في معالجة المعلومات المسموعة منها أو المقروءة لا شك أنها أقل كفاءة، وقد أشرنا إلى ذلك خلال مناقشة نتائج الفرض الأول، الأمر الذي يفسر لنا أيضا الفروق الدالة إحصائيا بين العاديين وذوي صعوبات الفهم القرائي لصالح التلاميذ العاديين في مستويات المعالجة للمعلومات المسموعة منها والمقروءة.

ويمكن تفسير ذلك أيضا في ضوء ما تتضمنه القراءة من مجموعة كبيرة من المهارات التي يستخدمها القارئ أثناء تعامله مع النص، مثل تعرف الرموز المكتوبة، والتقاط معاني المفردات والجمل، وفهم التركيبات اللغوية المختلفة، وتعرف طريقة تنظيم النص، واستخدام معلوماته العامة وغيرها. وحتى يتمكن التلميذ من فهم وتذكر المعلومات والأفكار الموجودة صراحة أو ضمنا في النص المقروء، لا بد أن يكون قادراً على تطبيق تلك المهارات في عملية القراءة، في حين من لا يمتلك تلك المهارات سيواجه صعوبة في فهم مضمون ما يقرأ. ولكي يفهم القارئ مضمون ما يقرأ يجب أن يكون مستعداً للقراءة، وعنده محصول كافٍ من الكلمات التي تساعده على فهم المعاني، واستنتاج معنى الكلمات الجديدة من خلال السياق للفقرة المقروءة.

وبالتالي فإن جهد القارئ ربما ينصب بالدرجة الأولى نحو القيام بفك الرموز وتعرفها على حساب فهم معانيها. في حين أن المستمع يبذل جهداً أقل في عملية فك الرموز المسموعة، خاصة

عندما يستمع إلى نص مقروء بشكل صحيح، مع تمثل للمعاني، ومراعاة لعلامات الترقيم، مما يرفع درجة فهم المعنى لديه بدرجة أكبر. علما بأن عينة الدراسة قد استمعت إلى النصوص المسموعة في اختباري تقدير مستوى المعالجة للنصوص المسموعة في الصفين الثالث والسادس الابتدائيين من قبل معلمي اللغة العربية لمرتين متتاليتين، والذين تمثلوا المعنى بالصوت أو الحركة أثناء القراءة، وربما ساعد ذلك على معالجتهم للنصوص المسموعة، ومن ثم فهمهم محتواه بدرجة أكبر من النصوص التي قرؤوها بأنفسهم قراءة صامتة.

وفي المقابل إن تمثُّل معاني الكلمات المكتوبة تتطلب استخدام أساليب متعددة، كالتعرّف البصري الكلي المباشر لكلمة مقابل تمثيل بصري مخزّن لتعرف دلالة الكلمة. فالمشكلات الكبيرة التي تواجه ذوي صعوبات الفهم القرائي هي طريقتهم في القراءة، فهم في الغالب يقرؤون على مضض دون تركيز أو تذكر، أو دون اعتبار لتمثل المعنى أو علامات الترقيم، والتي لا شك أنها تُسهم في خفض درجة استيعاب النص ومعالجته. وفي هذا الصدد يُشير ثورن **Thorn (1996,p.52)** أن عدم استخدام دلالات الرموز وعلامات الترقيم يؤدي إلى انخفاض في فهم النص ومعالجته معالجة صحيحة.

ويمكن تفسير ذلك أيضا في ضوء صعوبة مهارات القراءة قياسا بالاستماع، حيث تحتاج إلى أنشطة متتابعة من مختلف العمليات العقلية، فعند قراءة كلمة لابد للقارئ من تعرف الشكل البصري للحروف وترتيبها، واستخدام التقطيع (أي تقسيم الكلمة إلى أصوات منفردة). فبينما تبقى الكلمة في الذاكرة العاملة فإن أصوات الحروف لابد من تحليلها وتقطيعها لتكون كلمات معروفة، ولفهم الجملة لا بد من توفر مهارات ضرورية، فالقارئ لا يرمز الكلمات فقط، وإنما يفهم المعنى ويسترجع تسلسل الكلمات، كما يستخدم التلميح، مستخدما ما لديه من مصطلحات معرفية مناسبة. وفي الوقت الذي يجري فيه القارئ تلك الخطوات بصورة متتابعة لفهم الجملة، فإنه في الوقت نفسه يُبقي تلك الجمل في الذاكرة العاملة وربطها مع بعضها البعض، فكل جملة تُقرأ وتُفهم تُربط بالجملة السابقة لها وهكذا. وفي نهاية الوحدة فإن التفصيلات والفكرة الرئيسة لا بد من استرجاعها من الذاكرة العاملة، وإلا فإن القارئ يكون قد استرجع حقائق منفصلة دون أن يعرف ترتيب الأحداث أو فهم الفكرة الرئيسة **(Siegal & Rayan,1989,p.974)**.

وبالرغم من التركيز والانشغال بتعرّف الكلمة إلاّ أن الحصول على معناها بصورة منفردة قد يكون غير مضمون، فهناك كثير من القرّاء لا يستطيعون فك رموز الكلمات التي لم يسبق أن خزّنوها بشكل كامل في مخزن المفردات **(Mclaian.2001,p.6)** في حين أن الاستماع قد لا يتطلب كل ذلك الجهد لتعرف الكلمة، الأمر الذي يوفر على المستمع الجهد نحو التركيز على المعنى، ومن ثم القدرة على معالجة النص المسموع بدرجة أعلى من معالجة النص المقروء، خاصة في المستوى السطحي

من المعالجة السمعية، مما أدى إلى معالجة النصوص المسموعة بدرجة أكبر عند مجموعات الدراسة سواء من التلاميذ العاديين أم من ذوي صعوبات الفهم القرائي، سواء أكانوا من الذكور أم الإناث.

كما يمكن تفسير النتيجة أيضا في ضوء المنهاج الخاص بالقراءة في المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين، فلكي يتمكن التلميذ مع نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (الصف الثالث الابتدائي) من امتلاك المهارات الأساسية للقراءة، ومن ثم يستكمل مهاراتها الثانوية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي) لكي يوظف مهارات القراءة في التعلم، في حين أن مهارة الاستماع قد بدأ التلميذ توظيفها بشكل تلقائي في عمليات التعلم منذ التحاقه بالصف الأول الابتدائي، وربما يعود ذلك لكونه قد جاء المدرسة وهو مزود بقدر كبير من مهارات الاستماع التي تزود بها من خلال تواصله اليومي مع أفراد أسرته التي تعتمد في التفاهم فيما بينها على عملية التخاطب الشفهي، مما عزز مهارة الاستماع لدى أفرادها بدرجة كبيرة. ناهيك أن معظم أفراد عينة الدراسة من الصفين الثالث والسادس الابتدائيين ممن التحقوا برياض الأطفال قبل دخولهم المدرسة، ومن الجدير بالذكر أن مُعظم تلك الرياض تعتمد التواصل الشفهي بين أطفالها بدرجة أكبر من التواصل المعتمد على اللغة المكتوبة، باعتبار أنهم لم يمتلكوا بعد مهارات القراءة. كما أنهم يقضون وقتاً طويلاً في الصف الأول الابتدائي وربما الثاني الابتدائي في استخدام اللغة الشفهية في التواصل مع المعلم بدرجة أكبر من اللغة المكتوبة، مما يُعزز مهارة الفهم الاستماعي لديهم بدرجة أكبر من مهارة الفهم القرائي، أي القدرة على معالجة النصوص المسموعة بدرجة أكبر من معالجة النصوص المقروءة. كما أن ذلك قد ساهم بدرجة كبيرة في امتلاك التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي مهارات المستوى السطحي من معالجة المعلومات للنصوص المسموعة، فتساوى أداؤهم وأداء التلاميذ العاديين في المستوى المذكور من المعالجة في الصفين الثالث والسادس الابتدائيين.

ونستخلص من ذلك ما يلي:

لقد ألقت نتائج الفرضين الثاني والثالث داخل المجموعات الضوء على أهمية إمكانية تشخيص التلاميذ ذوى صعوبات التعلم من خلال الاعتماد على الفروق بين الفهم القرائي والفهم الاستماعي كمحك تشخيصي، إذ تبين أن مستويات المعالجة في النصوص المقروءة يُعد ثابتا في التمييز بين التلاميذ ذوى صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين بدرجة أكبر من مستويات المعالجة في النصوص المسموعة.

ثانيا: نتائج الفرضين الثاني والثالث بين المجموعات:

تُشير نتائج الفرضين الثاني والثالث (بين المجموعات) وفقا لمتغير الحالة التعليمية إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، في متوسط مستوى

المعالجة (السطحي، المتوسط، العميق) للنصوص المقروءة والنصوص المسموعة، وذلك لصالح التلاميذ العاديين، بالصفين الثالث والسادس الابتدائيين.

وتأتي هذه النتيجة متفقة تماما وإحدى نتائج الفرض الأول، حيث أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في المستويات الثلاثة لمعالجة المعلومات للنصوص المقروءة، بغض النظر عن متغيري الصف الدراسي والجنس، وقد تم الإشارة إلى التفسيرات المحتملة وراء الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في مستويات المعالجة بشكل عام أثناء مناقشة الفرض الأول.

كما أشارت نتائج الفرض الثاني (بين المجموعات) وفقا لمتغير الجنس إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث، بالصف الثالث الابتدائي في متوسط مستوى المعالجة (السطحي) للنصوص المقروءة والنصوص المسموعة، وذلك لصالح الإناث، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيا بينهما في متوسط مستوى المعالجة (المتوسط، العميق) للنصوص المقروءة والنصوص المسموعة.

أما بالنسبة للصف السادس الابتدائي فقد أشارت نتائج الفرض الثالث إلى فرق دال إحصائيا بين الذكور والإناث في متوسط مستوى المعالجة (السطحي، المتوسط، العميق) لكل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة، وذلك لصالح الإناث. وتتفق هذه النتيجة أيضا وما أشارت إليه نتائج الفرض الأول من تفوق للإناث بشكل عام على الذكور في مستويات المعالجة للمعلومات، بغض النظر عن الصف الدراسي والجنس. وقد تم تفسير ذلك في موضعه من خلال مناقشات الفرض الأول.

ويلاحظ من خلال النتيجتين السابقتين أن الفروق بين الذكور والإناث كان في مستويات المعالجة الثلاثة في الصف السادس الابتدائي، في حين كان في المستوى (السطحي) فقط في الصف الثالث الابتدائي، وربما يوعز ذلك الفرق بين الذكور والإناث في المستوى السطحي لمعالجة المعلومات إلى ارتفاع متوسط النصوص المسموعة لدى الإناث في المستوى السطحي للمعالجة.

أما بخصوص عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في المستويين (المتوسط والعميق) بالصف الثالث الابتدائي، ووجود ذلك الفرق الدال إحصائيا في المستويات الثلاثة بين الذكور والإناث بالصف السادس الابتدائي، ربما يعود ذلك إلى ما ذكره معوض (١٩٩٤، ص٦٥) بأن الطفل في سن المدرسة تنمو لديه مهارات القراءة، مما يكون له أثر بالغ في زيادة الحصيلة المعرفية لديه، وتلك الحصيلة المعرفية لدى التلاميذ تكون متقاربة في الأعمار الزمنية الأدنى، ثم يبدأ التباين في الوضوح فيها مع زيادة العمر الزمني من ناحية، وتراكم الحصيلة أو الخبرات المعرفية والأكاديمية من ناحية أخرى، مما يجعل التفاوت في مستويات المعالجة للمعلومات تتضح بدرجة أكبر في الأعمار الزمنية الأعلى.

كما أشارت نتائج الفرضين الثاني والثالث (بين المجموعات) وفقا للتفاعل بين متغيري الحالة التعليمية والجنس في المستوى (السطحي) لمعالجة المعلومات بين النصوص المقروءة والنصوص

المسموعة بالصف الثالث الابتدائي، أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين، سواء كانوا من الذكور أو الإناث، والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، سواء كانوا من الذكور أم الإناث في المستوى (السطحي) لمعالجة المعلومات للنصوص المسموعة. وتلك النتيجة تتسق ونتائج الفرض الأول، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في المستوى السطحي لمعالجة المعلومات للنصوص المقروءة. وقد تم تفسير ذلك من خلال مناقشات الفرض الأول.

كما أشارت نتائج التفاعل بين متغيري الحالة التعليمية والجنس، بالصف الثالث الابتدائي في المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين من الذكور والإناث والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي من الذكور والإناث، في كل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة، وذلك لصالح التلاميذ العاديين. وتلك النتيجة أيضا تنسجم ونتائج الفرض الأول، والتي أشارت إلى أن الفرق دالا إحصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في المستوى المتوسط لمعالجة المعلومات وفقا لمتغيري الحالة التعليمة والصف الدراسي. وقد نُوقش ذلك أيضا خلال الفرض الأول.

كما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور ذوي صعوبات الفهم القرائي والإناث ذوات صعوبات الفهم القرائي في المستوى (السطحي، المتوسط) لمعالجة المعلومات لكل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة. وتتفق هذه النتيجة ونتائج الفرض الأول.

أما بالنسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي فقد أشارت نتائج الفرضين الثاني والثالث أيضا وفقاً لتفاعل الحالة التعليمية والجنس بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستويات الثلاثة (السطحي، المتوسط، العميق) لمعالجة المعلومات.

نتائج الفرض الرابع: وقد نص على ما يلي:

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين بالصف الثالث الابتدائي في المستوى (السطحي، المتوسط، العميق) لمعالجة المعلومات في كل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة.

للتحقق من صحة الفرض الرابع استُخدمت المُعالجات الإحصائية التالية:

١– حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لمستويات المعالجة (السطحية، المتوسطة، العميقة) للنصوص المقروءة والنصوص المسموعة لكل من التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، والتلاميذ العاديين في الصف الثالث الابتدائي.

٢- استُخدم اختبار (ت) **t.test** للمجموعات المستقلة، لمعرفة الفروق الدالة بين مجموعات الدراسة في المستوى (السطحي، المتوسط، العميق) لمعالجة المعلومات في النصوص المقروءة والنصوص المسموعة. وفيما يلي نتائج تحليل ذلك.

جدول (٥٥)

اختبار (ت) للفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين من تلاميذ الصف الثالث في مستويات معالجة المعلومات في كل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة

مستوى المعالجة	نوع النص	صعوبات (ن= ١٣٦)		عاديون (ن= ١٣٥)		درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
سطحي	مقروء	٣,٤٧	١,٢٩	٤,٩٢	١,١٣	٢٦٩	٩,٨٢	٠,٠٠١
	مسموع	٥,٠٧	٠,٦٦	٥,٢٣	٠,٧٧	٢٦٩	١,٧٩	٠,٠٧
متوسط	مقروء	٢,٣٢	١,٠٤	٣,٧٣	٠,٩٧	٢٦٩	١١,٥٦	٠,٠٠١
	مسموع	٢,٧٤	١,١٧	٤,٦٨	٠,٩٥	٢٦٩	١٤,٨٨	٠,٠٠١
عميق	مقروء	٣,٦٨	١,٦٦	٦,١٠	٢,٣٥	٢٦٩	٩,٧٨	٠,٠٠١
	مسموع	٤,٧١	٢,٢٣	٦,٩٠	٢,٦٠	٢٦٩	٧,٤٥	٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق (٥٥) ما يلي:

١- توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في المستوى (السطحي، المتوسط، العميق) من معالجة المعلومات للنصوص المقروءة، بمستوى دلالة (٠,٠٠١) للمستويات الثلاثة، وذلك لصالح التلاميذ العاديين.

٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، في المستوى (المتوسط، والعميق) فقط من معالجة المعلومات في النصوص المسموعة بمستوى دلالة (٠,٠٠١) وذلك لصالح التلاميذ العاديين، في حين لا يوجد فرق دال بينهما في المستوى السطحي لمعالجة المعلومات في النصوص المسموعة.

نتائج الفرض الخامس: وقد نص على ما يلي:

– تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين بالصف السادس الابتدائي في المستوى (السطحي، المتوسط، العميق) لمعالجة المعلومات في كل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة.

للتحقق من صحة الفرض الخامس استُخدمت المعالجات الإحصائية التالية:

١- حُسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لمستويات المعالجة (السطحية، المتوسطة، العميقة) للنصوص المقروءة والنصوص المسموعة لكل من التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين في الصف السادس الابتدائي.

٢- اختبار (ت) **t.test** للمجموعات المستقلة، لمعرفة الفروق الدالة بين مجموعات الدراسة في المستوى (السطحي، المتوسط، العميق) لمعالجة المعلومات في النصوص المقروءة والنصوص المسموعة. وفيما يلي نتائج تحليل ذلك.

جدول (٥٦)

اختبار (ت) للفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي من تلاميذ الصف السادس في مستويات معالجة المعلومات في كل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة

مستوى المعالجة	نوع النص	صعوبات (ن= ١٣٦)		عاديون (ن= ١٣٥)		درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
		المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف			
سطحي	مقروء	٣,٨٤	١,٣٧	٥,١٦	٠,٨٨	٢٦٩	٩,٤٧	٠,٠٠١
	مسموع	٥,٢٣	٠,٨٥	٥,٤٣	٠,٧٩	٢٦٩	٢,٠١	٠,٠٦
متوسط	مقروء	٢,٣٣	١,١٣	٤,٢٧	١,٠٢	٢٦٩	١٤,٧٨	٠,٠٠١
	مسموع	٢,٦٩	٠,٩٩	٤,٨٣	١,٠٤	٢٦٩	١٧,٣١	٠,٠٠١
عميق	مقروء	٣,٩٨	٢,٢٦	٦,٩٢	٢,٠٨	٢٦٩	١١,١٧	٠,٠٠١
	مسموع	٤,٩٨	١,٨٨	٧,٩٨	٢,١١	٢٦٩	١٢,٣٢	٠,٠٠١

يتضح من الجدول السابق (٥٦) ما يلي:

١- توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في (المستوى السطحي والمتوسط والعميق) لمعالجة المعلومات في النصوص المقروءة، بمستوى دلالة (٠,٠٠١) للمستويات الثلاثة، وذلك لصالح التلاميذ العاديين.

٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في المستوى (المتوسط والعميق) فقط لمعالجة المعلومات في النصوص المسموعة بمستوى دلالة (٠,٠٠١) وذلك لصالح التلاميذ العاديين، في حين لا يُوجد فرق دال إحصائيا بينهما في المستوى السطحي لمعالجة المعلومات في النصوص المسموعة.

مناقشة نتائج الفرضين الرابع والخامس:

أشارت نتائج الفرضين الرابع والخامس إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في كل من الصفين الثالث والسادس الابتدائيين في (المستوى السطحي والمتوسط والعميق) لمعالجة المعلومات في النصوص المقروءة، وذلك لصالح التلاميذ العاديين في الصفين المذكورين.

تتفق هذه النتيجة ونتائج دراسة كل من: **(Cailies et al, 2002; Chang et al. 1993,p231, Spring and French,1990,p.54,Elbert,1989,Hardy et al,1989,p.646,Wood& Tomlin,1984)** كما تتفق ودراسة الرويعي (٢٠٠٠، ص ٥٦) والحلواني (١٩٩٤).

وتتسق هذه النتيجة تماما وإحدى نتائج الفرض الأول، حيث أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين في المستويات الثلاثة لمعالجة النصوص المقروءة بغض النظر عن متغيري الصف الدراسي والجنس. كما تنسجم ونتائج الفرضين الثاني والثالث، واللذين أظهرا فروقا دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، في متوسط مستوى المعالجة (السطحي، المتوسط، العميق) للنصوص المقروءة، وذك لصالح التلاميذ العاديين، بالصفين الثالث والسادس الابتدائيين بغض النظر عن متغير الجنس.

كما أشارت نتائج الفرضين الرابع والخامس إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في كل من الصفين الثالث والسادس الابتدائيين، في المستوى (المتوسط والعميق) فقط لمعالجة المعلومات في النصوص المسموعة، وذلك لصالح التلاميذ العاديين في الصفين المذكورين. وتتفق هذه النتيجة ودراسة كل من:
(Chang,1993,p.231;Cunningham & Engle,1994,p.416 Hardy et al,1989p.233, Siegal & Rayan,1989,973, Speece, 1989,p.14, Spring and French,1990p.54, Wood& Tomlin,1984,)
كما تتفق ودراسة الرشيدي (٢٠٠٢، ص ص ٦٨-٨٠).

وتلتقي هذه النتيجة ونتائج الفرضين الثاني والثالث أيضا، حيث أظهرا فروقا دالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، في متوسط مستوى المعالجة (السطحي، المتوسط، العميق) للنصوص المسموعة، وذك لصالح التلاميذ العاديين، بالصفين الثالث والسادس الابتدائيين بغض النظر عن متغير الجنس.

وكشفت نتائج الفرضين المذكورين أيضا عن عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في المستوى السطحي لمعالجة المعلومات للنصوص المسموعة في الصفين الثالث والسادس الابتدائيين. وتتفق هذه النتيجة ودراسة كل من:
(Siegal & Bruce, 1984,p.204, Stanovish and Siegel, 1994,p.25).

في إطار ما عُرض في الفصل الثالث للدراسة الحالية من نماذج معرفية في تفسير معالجة النصوص المقروءة والنصوص المسموعة، تُقدم تلك النماذج تفسيرات محتملة لمعالجة كل من التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي النصوص المقروءة والمسموعة.

وعليه **يمكن تفسير نتائج الفرضين الرابع والخامس** في ضوء بعض تلك النماذج على النحو التالي:

إن اكتساب الأفراد معاني ما يقرؤونه وفقا لنظرية المخططات **Schemata Theory** يقوم على افتراض أن الفرد عند قراءته لنص ما، فإن المعلومات الموجودة بالنص تتفاعل مع المعلومات الموجودة بالمخطط، فيزداد المخطط امتلاء مما يؤدي إلى اكتساب القارئ لمفاهيم جديدة، ومن ثم فإن الفرق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي يرجع إلى الفرق في كم ومحتوى المخططات لدى كل منهم، وذلك لأن هذه المخططات تساعد القارئ على تبويب وتصنيف المعلومات المقروءة، كما تساعده في بناء توقعات عن المعلومات الجيدة التي يمكن أن يجدها في النص.

فعندما يُستثار عقل الإنسان بمعلومات جديدة يتعرفها أولا، ثم يقوم بتفسيرها في ضوء خبراته السابقة والمختزنة في هذه الأطر والشبكات، التي تقوم بدورها بتخزين المعلومات المكتسبة لاستخدامها في فهم معلومات ومعارف جديدة (**Esenck & Keane, 1992,p. 313**).

ووفقا لذلك فالتلاميذ العاديون يستطيعون القيام بإعادة بناء النص المقروء، وتنظيمه في شكل خريطة دلالية لموضوع القراءة تتوافق وتتشابه مع شبكات المخطط العقلي لديهم، في حن يعجز ذوو صعوبات الفهم القرائي من القيام بذلك، لأسباب قد تعود إلى ضحالة البناء المعرفي لديهم، أو إلى الاستراتيجيات المستخدمة، ومن ثم يحول ذلك بينهم وبين المعالجة المتعمقة للنصوص المقروءة أو المسموعة.

كما يمكن تفسير النتيجة المذكورة في ضوء نظرية (دلالات الألفاظ) **Semantic Theory** والتي تقوم على افتراض مؤداه: أن مفردات اللغة ومعانيها لا تتكون من قائمة عشوائية من الكلمات، بل تتكون من كثير من قوائم الكلمات، ترتبط مع بعضها البعض بعلاقات معقدة ومتشابكة، وهذه القوائم مقسمة إلى مجالات عامة، يحتوي كل مجال على بعض الفروع، ويتكون كل فرع من مجموعة من الكلمات المتشابهة والمتناغمة في معناها، ويرتبط كل مجال بالآخر بعلاقات توضع في شكل نسيج أو شبكات تشبه الشبكات الموجودة في عقل الإنسان **.(Mclaian, 2001,p.15)**.

فالتلاميذ العاديون عندما يناقشون نصا مقروءا، فهم في الحقيقة يقسمونه إلى مجالات عامة، وأخرى فرعية، وربط كل هذا على أساس التشابه والتناغم بين هذه المجالات وتلك، في حين يعجز ذوو صعوبات الفهم القرائي من القيام بتصنيفات متشابهة للمعلومات، وربطها مع بعضها البعض في

شكل خريطة دلالية للموضوع قبل القراءة، ثم مناقشته وتحليله بعدها، ومن ثم إعادة ترتيبه وتنظيمه في مجالات متشابهة ومتناغمة في شكل خريطة دلالية للموضوع، وهذا من شأنه أن يحول بينهم وبين ربطهم للمعلومات الجديدة من النص بالمعلومات السابقة، واكتساب معلومات أخرى جديدة.

ويمكن تفسير النتيجة أيضا وفقا لأنموذج (كينتش) والذي يوضح مراحل تجهيز الرسالة اللغوية سواء كانت مقروءة أو مسموعة، حيث تعتمد عملية الفهم النهائية للرسالة اللغوية على تفاعل الطريقتين التحليليتين في التجهيز من أعلى لأسفل **Top-down** ، حيث يتم الاعتماد طبقاً لهذه الطريقة على البنية المعرفية لدى الفرد في الذاكرة طويلة المدى، والتجهيز من أسفل لأعلى **Bottom-up**، حيث يتم الاعتماد فيها على مؤشرات النص، والتي يتمثل دورها في تزويد الفرد بمنظومة من الخصائص البصرية والصوتية في التجهيز.

وطبقاً لهذا النموذج فإن التلاميذ العاديين يقومون بتحليل المثيرات اللغوية (الكلمات) تحليلاً إدراكياً، أثناء تجهيزهم ومعالجتهم للنص، ثم تمثيلها بصرياً أو سمعيا في صورة شفرة بصرية أو سمعية، قد تُحول إلى الشفرة الصوتية أو البصرية المقابلة لها في المعجم العقلي، حتى يتم تعرف الكلمة، وهكذا مع بقية الكلمات لتنتظم في جمل وتركيبات ذات مكونات محددة، وذلك في ضوء الاستراتيجيات المخزنة في الذاكرة بعيدة المدى، لاستخلاص دلالاتها وتنظيمها في بنية هرمية متماسكة، وهي تمثل المعنى المستخلص من النص (سولسو، ١٩٩٦، ص٥٠٣) سواء كان ذلك في مستوى المعالجة السطحي أو المتوسط أو العميق للمعلومات.

ونظرا لضحالة البنية المعرفية لدى التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي من جهة، وعدم قدرتهم على تنظيم المعلومات من جهة أخرى، فإنهم يعجزون في تعميق المعالجة للمعلومات المستقبلة، سواء المقروءة منها أو المسموعة، بالطريقة التي يسلكها التلاميذ العاديون في معالجة المعلومات بمستوى متوسط أو عميق، خاصة وأن الذاكرة لديهم لا تسمح بالتصنيف السريع للمعلومات التي تُستقبل، لسوء في تنظيم محتواها، فتضيع المعلومات أو الفقرات وسط ذلك التصنيف. كما أنهم لا يستطيعون الاعتماد بدرجة كبيرة على مؤشرات النص، التي تزودهم بمنظومة من الخصائص البصرية والصوتية في عملية المعالجة؛ أي بمعنى آخر يفتقدون لتفاعل الطريقتين التحليليتين في المعالجة من أعلى لأسفل **Top-down** والمعالجة من أسفل لأعلى **Bottom-up**. بمعنى آخر؛ أنهم لا يمتلكون قاعدة معرفية تمكنهم من معالجة المثيرات الجديدة بمستوى يتجاوز المستوى السطحي من المعالجة من جهة، كما لا يستطيعون الاستفادة من مؤشرات النص في التعمق في فهم محتواه من جهة أخرى. وعليه فقد كانت الفروق بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي واضحة في المستويات الثلاثة لمعالجة المعلومات في النصوص المقروءة، والمستويين المتوسط والعميق بالنسبة للنصوص المسموعة.

ويمكن تفسير هذه النتائج أيضا في ضوء نموذج العملية لكيراز **Kieras (1981)** إذ يُشير أن فهم النص يعتمد على تحليل البنية السطحية للجمل تحليلا لغويا على مكوناتها، بعد ذلك يقوم الفرد بإجراء عملية تكامل بين هذه المكونات، وذلك من خلال الاعتماد على ما تقوم به الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى لديه من عملية مسحية، وذلك لتحديد المكونات المعروفة في الجملة والمكونات الجديدة في التحليل، ومن ثم يقوم بإعادة بناء الجملة بناء جديدا، وذلك بالاعتماد على شبكة المعلومات الدلالية الموجودة بذاكرته العاملة.

بعد ذلك يقوم الفرد بتجهيز الجملة الآلية متبعا في ذلك تحليل موضوع الجملة، وبحث الذاكرة العاملة عن التمثيل المرجعي لها، فإذا حصل على التمثيل المرجعي للجملة، استخدمه كموضوع لهذه الجملة، أما إذا لم تُحلل محمولات الجملة **Sentence predicate** ويُحدد موضوع الجملة من بين هذه المحمولات فإن ذلك يؤدي إلى إضافة مكونات جديدة إلى بنية الجملة في الذاكرة العاملة، لتقوم هذه الذاكرة بعمل بحث إضافي للوصول إلى مرجع آخر، يتم في ضوء معرفة كل ما تشير إليه الجملة، ومن ثم تحديد موضوعها **(Kieras, 1981, P: 4)**.

ووفقاً لهذا النموذج فإن التلاميذ العاديين يستطيعون إجراء تكامل بين المعلومات اللغوية في الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى، وذلك عندما تكون النصوص سهلة إلى حد كبير جدا، وإن كانوا يعتمدون فقط على مسح الذاكرة طويلة المدى للتأكد من صدق فهمهم، أما إذا كان النص غير مفهوم لكونه يتضمن تركيبات لغوية شديدة الغموض، فإنهم يلجأون إلى عمليات مسح الذاكرة العاملة، ومسح الذاكرة طويلة المدى للاستفادة من مخزون الخبرات السابقة.

أما التلاميذ ذوو صعوبات الفهم القرائي ونتيجة لضعف البنية المعرفية لديهم فإنهم لا يستطيعون إجراء ذلك التكامل بين المعلومات اللغوية في الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى، كما أنهم لا يستفيدون من مخزون الخبرات السابقة في إكساب المثيرات الجديدة معنى ودلالة، إما لضعف ذلك المخزون، أو لصعوبة الاستفادة من مؤشرات النص في استدعاء المكافئات المعرفية من البناء المعرفي لديهم، خاصة في تعاملهم مع النصوص المقروءة التي تتطلب جهدا أكبر في فهم محتواها قياسا بالنصوص المسموعة، وقد تم الإشارة إلى ذلك أثناء مناقشات نتائج الفرضين الثاني والثالث.

كما يمكن تفسير هذه النتائج في ضوء نموذج أرونسون وفيريز **Aaronson & Feres (1986)** ووفقا لهذا النموذج يقوم القارئ بتشفير الخصائص الشكلية والمعجمية للمدخل البصري، ثم تحويله إلى وحدات صوتية مقابلة، وذلك من خلال تحويل الحرف أو المقطع إلى الوحدات الصوتية المقابلة في المعجم العقلي. وفي أثناء عملية التجهيز المعجمي هذه يقوم القارئ باسترجاع المعلومات المرتبطة بالتركيبات اللغوية والدلالية التي تم تخزينها في الذاكرة طويلة المدى عن كل كلمة يتم قراءتها،

وهكذا ينــتقل القارئ إلى تجــهيز الجملة، حيث تُحول البنية السطحية للجملة إلــى تنظــيم يتــضمن مكوناتها لتعرف معناها (**Aaronson & Feres,1986, p.90**).

وترجع الصعوبة لدى ذوي صعوبات الفهم القرائي في فهم النص وفق هذا الأنموذج إلــى عــدم قدرتهم على الفصل بين المكونات السطحية الخاصة بالبنية والتركيب والمكونات الدلالية، كمــا أنهــم يكونون غير قادرين على تمثيل ودمج القضايا أثناء تجهيز المعنى دمجا يقوم على التفاعل بينها، وهو ما يرجع إلى عيوب استخدامهم للاستراتيجيات المناسبة في فهم النص.

ويمكن تفسير تلك النتائج في ضوء نموذج جارمان **Garman (1990)** وطبقا لهذا النموذج فــإن الفرد يقوم باستخلاص معنى الكلمات عند تجهيزه للرسالة اللغوية متأثرا في ذلك بمكون الشكل ســواء كان ذلك يتعلق بالشكل الصوتي أو البصري. فبالنسبة للشكل الصوتي فإنه يتنــاول النغمــة، النبــرة، ارتفاع وانخفاض الشكل الصوتي للكلمة، أمد النطق والوقف الصوتية، وذلك من خلال عملية التجهيز الإدراكي السمعي وتكوين صورة سمعية مجملة، يتم تخزينها في مخزن الذاكرة الحسية للمعلومــات، لتقوم الذاكرة العاملة بعد ذلك بأخذ ناتج التجهيز لتلك المعلومات للاستفادة منها في تجهيز محتوى هذه المعلومات المتدفق.

أما بالنسبة للشكل البصري فإنه يتمثل في النظم البصري للكلمات، وكذلك الأحرف التي تكــون الكلمات، والحدود الفاصلة بين الكلمات والعبارات وذلك من خلال عملية التجهيز الإدراكي البصري، ليتم تكوين صورة بصرية مجملة يتم تخزينها في مخزن الذاكرة الحسية للمعلومات، لتقــوم الــذاكرة العاملة بعد ذلك بأخذ ناتج التجهيز لتلك المعلومات، للاستفادة منها في تجهيز محتوى هذه المعلومــات المتدفقة (**Garman,1990,pP.270-279**).

في ضوء ذلك، يستصعب ذوو صعوبات الفهم القرائي ملاءمة الصوت للشكل الحرفــي، بحيــث تنبع هذه الصعوبة من عدم الاكتساب السليم للعلاقة القائمة ما بين النغمات والأشكال الحرفيــة التــي تمثلها في اللغة، أو أنهم يعانون من بطء في معالجة المعلومات، وبطء في الاستخراج اللفظي والتسمية التي من شأنها أن تبطئ بشكل ملحوظ قدرتهم على استخراج النغمات الملائمة للأشكال الحرفية فــي الكلمة المستهدفة. وبالتالي فإن هذا الإشكال يضعهم في موضع يستنفذون فيه معظم مصادر التركيــز لديهم في عملية فك النغمات، والملاءمة الحرفية النغمية.

إن النتيجة الحتمية لهذا الإشكال هو عدم نجاح عمل جهاز الذاكرة العاملة في فهم ومعالجة ما يُقرأ نتيجة للجهد التفكيري المبذول في عملية الفك النغمي، واستنفاذ جميع مصادر التركيز (Raymond,1999,p.158). وأن الصعوبة في المعالجة النغمية من شأنها أن تكون سببا في استيعاب النص المقروء بنسبة عالية كنتيجة مباشرة للخلل في المعالجة النغمية.

إن النماذج المعرفية التي سبق عرضها تُقدم في مُجملها مجموعة خطوات يتبعها القارئ أثناء تعامله مع النص المقروء أو المسموع لفهم محتواه ومعالجته معالجة سطحية أو متوسطة أو عميقة، وفي الحقيقة إن تلك الخطوات لا تمثل حالة مستقلة عن بعضها البعض وفقا لكل أنموذج، بقدر ما تُمثل حالة تكاملية فيما بينها، وأن القاسم المشترك بينها على الأقل أنها مُعظمها تقريبا، كنظرية المخططاتSchemata Theory ونظرية (دلالات الألفاظ) Semantic Theory وأنموذج كل من: (كينتش) وكيراز Kieras (1981) وأرونسون وفيريز Aaronson & Feres (1986) تعتمد على طريقتي المعالجة من أعلى لأسفل، ومن أسفل لأعلى في فهم النص ومعالجته. وبالتالي قد يلجأ القارئ إلى تلك الخطوات أو إلى بعضها أثناء معالجته للمعلومات للنصوص المقروءة أو المسموعة، في المستوى السطحي أو المتوسط أو العميق.

نتائج الفرض السادس:

– المستوى العميق من معالجة المعلومات للنصوص المقروءة والنصوص المسموعة هو أكثر مستويات المعالجة تمييزا بين تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، بحسب الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث).

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم التحليل التمييزي **(Discriminant Analysis)** للتمييز بين المجموعات الأربع التالية (ذكور عاديون، ذكور صعوبات، إناث عاديات، إناث صعوبات) في المستوى السطحي والمتوسط والعميق لمعالجة المعلومات.

ويُعتبر التحليل التمييزي واحدا من الأساليب الإحصائية المهمة في الدراسات التربوية والنفسية التي تُعنى بالفروق بين المجموعات متعددة المتغيرات، حيث يُستخدم في اكتشاف مدى واتجاه الفروق فيما بين المجموعات في متغيرات متعددة؛ مثله في ذلك مثل تحليل التباين متعدد المتغيرات **(MANOVA)**. وهو يتميز عن تحليل التباين الأحادي في أنه يتعامل مع الفروق في المتغيرات مجتمعة، وليس مع الفروق في كل متغير على حدة؛ كما يتميز على تحليل التباين متعدد المتغيرات في أنه يتيح للباحث فرصة تعرف طبيعة الفروق بين المجموعات في المتغيرات مجتمعة، وليس مجرد معرفة ما إذا كانت هناك فروق (الطبيب، ١٩٩٩، ص١٧٩).

وبصفة عامة في التحليل التمييزي يتم تكوين متغيرات جديدة، تُسمى الدوال التمييزية القانونية، يُساوي عددها عدد المتغيرات الأصلية، أو عدد المجموعات ناقصا واحدا (أيهما أقل)؛ وهذه المتغيرات عبارة عن مجموع حواصل ضرب معاملات عددية معينة في المتغيرات الأصلية، بحيث تميز الدالة الأولى أقوى تمييز بين المجموعات، وإذ تميز الدالة الثانية أكبر تمييز ممكن بين هذه المجموعات، تكون في الوقت نفسه متعامدة مع الدالة الأولى... وهكذا إلى الدالة الأخيرة. ويتيح لنا التحليل التمييزي ثلاثة أنواع من المعلومات، تشمل ما يأتي:

١- تحديد الدوال التي تُميز تمييزا دالا بين المجموعات.

٢- معرفة الدلالة العملية لكل دالة تمييزية، أي معرفة إلى أي حد تكون هذه الدالة مهمة في التمييز.

٣- معرفة أهمية المتغيرات الأصلية، وترتيبها في الدالة، مما يوفر مؤشرات تساعد في إضفاء معنى على الدالة، أي تُقدم تفسيرا سيكولوجيا للدالة (الطبيب، ١٩٩٩، ص١٨٨).

وبناء على ذلك فقد أسفر التحليل التمييزي للفرض السادس عن دالة تمييزية واحدة لها دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ (كا٢=٢٦٠,٤١، ودرجات الحرية = ١٨) وكان الارتباط القانوني **(Correlation Canonical)** لهذه الدالة = ٠,٧٧٩. وبـــما أن الارتباط القانوني يُعبر عن قوة العلاقة بـــين الدالة التمييزية وبين الانتماء لمجموعات الدراسة (ذكور عاديون، ذكور صعوبات، إناث عاديات، إناث صعوبات) الأمر الذي يعني أن هـــناك علاقة قوية بين الدالة التمييزية وبين الانـــتماء لمجموعات الأداء الأربع. وهذا يعني أيضا أن الانتماء لهذه المجموعات يفسر حوالي ٦١% من التباين في الدالة التمييزية.

وبما أن الدالة التمييزية تمثل المستويات السطحية والمتوسطة والعميقة لمعالجة المعلومات، فهذا يعني أن لهذه المستويات دلالة إحصائية وعملية في التمييز بين مجموعات الدراسة الأربع. إن الدالة التمييزية المشار إليها في الفقرة السابقة هي عبارة عن متغير جديد يتم تكوينه بجمع حواصل ضرب معاملات عددية معينة في مستويات المعالجة، بعد تحويلها إلى درجات معيارية؛ وهذه المعاملات التي يًشار إليها باسم معاملات التمييز المعيارية، هي التي تجعل الفرق بين متوسطات المجموعات الأربع على المتغير الجديد أكبر ما يمكن، ومن ثم فإن هذه الدالة التمييزية التي تم اشتقاقها تتكون من جميع أبعاد مستويات المعالجة، وهي في الوقت نفسه توفر أكبر قدر من التمييز بين المجمعات الأربع (ذكور عاديون، ذكور صعوبات، إناث عاديات، إناث صعوبات).

ولتحديد كيفية تكوين الدالة التمييزية فإن الجدول رقم (٥٩) يبين معاملات التمييز القانونية، وكذلك معاملات البناء التي تمثل الارتباط بين كل مستوى وبين الدالة التمييزية.

جدول رقم (٥٧)

معاملات التميز المعيارية ومعاملات البناء للدالة التمييزية الأولى

مستويات المعالجة	معاملات التمييز	معاملات البناء
سطحي (مقروء)	٠,١٩٧	٠,٤٩٥
متوسط (مقروء)	٠,٢١٤	٠,٥٦٣
عميق (مقروء)	٠,٢٠٥	٠,٤٧٧
سطحي (مسموع)	-٠,٢٢٧	٠,١٠٧
متوسط (مسموع)	٠,٩٥٩	٠,٨٣٧
عميق (مسموع)	-٠,٢٥٣	٠,٣٨٤

وبناء على القيم النسبية لهذه المعاملات، فإنه يمكن تحديد المتغيرات ذات الأهمية في تكوين الدالة التمييزية بأخذ المتغير الذي له أكبر معامل، وإهمال جميع المتغيرات التي تقل قيم معاملاتها كثيرا عن نصف قيمة المعامل الكبير (الطبيب، ١٩٩٩، ص١٩٠).

وبالرجوع إلى جدول (٥٧) يمكن ملاحظة أن التحليل التمييزي أظهر أهمية المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات في النصوص المقروءة والنصوص المسموعة. فضلا عن ذلك فإن جميع المعاملات التمييزية موجبة ما عدا المعامل التمييزي لمستويي المعالجة (السطحي والعميق) للنصوص المسموعة. وهذه المعاملات التمييزية الموجبة تعني أن الزيادة في درجة أي مستوى من مستويات المعالجة ما عدا مستويي المعالجة (السطحي والعميق) للنصوص المسموعة تؤدي إلى زيادة في درجة الدالة التمييزية. ولذلك يمكن القول أن الفروق في مستويات المعالجة هي لصالح الذكور العاديين.

وبما أن معاملات التمييز تتأثر بالارتباطات بين المتغيرات، فهي تبعا لذلك لا تكشف عن معنى الدالة التمييزية، لذلك ينبــغي استخدام معاملات البناء **(Structure Coefficieents)** لمعرفة هــذا المعنى، وذلــك لأن معامل البناء للمتغير هو قيمة الارتباط بين الدالة التمييزية وبين المتغير (الضحيان، وحسن، ٢٠٠٢، ص ١٠٤).

ويبين جدول (٥٧) قيمة معاملات البناء لكل مستوى من مستويات المعالجة، ويلاحظ أن المعاملات (الارتباطات) التي تزيد عن ٠,٥ تقتصر على المستوى المتوسط لمعالجة المعلومات في النصوص المقروءة والنصوص المسموعة.

ولمعرفة الفروق بين مجموعات الدراسة الأربع على هذه الدالة، وهو ما تعكسه مراكز المجموعات على الدالة، يوضح الجدول التالي ذلك.

جدول رقم (٥٨)

مراكز المجموعات على الدالة التمييزية الأولى

مجموعات الأداء	الدالة الأولى
ذكور عاديون	١,٦٧٣
إناث عاديات	٠,٧٠١
ذكور صعوبات	-١,٣٤١
إناث صعوبات	-١,٠٠٨

ووفقا لقيم المراكز وإشاراتها فإن مجموعة الذكور العاديين، المجموعة الأكثر إعمالا في المستوى المتوسط لمعالجة المعلومات، للتمييز بين مجموعات الدراسة، يليها في ذلك مجموعة الإناث العاديات، مقارنة بمجموعتي الدراسة الذكور الصعوبات، والإناث الصعوبات بالصف الثالث الابتدائي.

وبذلك لم تتحقق صحة الفرض السادس، وعليه يُرفض الفرض المذكور ويُقبل بالفرض البديل التالي: المستوى المتوسط من معالجة المعلومات للنصوص المقروءة والنصوص المسموعة هو أكثر مستويات المعالجة تمييزا بين تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، بحسب الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث).

نتائج الفرض السابع:

– المستوى العميق من معالجة المعلومات للنصوص المقروءة والنصوص المسموعة هو أكثر مستويات المعالجة تمييزا بين تلاميذ الصف السادس الابتدائي، بحسب الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث).

للتحقق من صحة الفرض السابع استُخدم التحليل التمييزي **(Discriminant Analysis)** للتمييز بين المجموعات الأربع التالية (ذكور عاديون، ذكور صعوبات، إناث عاديات، إناث صعوبات) في المستويات الثلاثة (السطحي والمتوسط والعميق) لمعالجة المعلومات.

وقد أسفر التحليل التمييزي عن دالة تمييزية واحدة، لها دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ (كا٢= ٣٠٨,٥٥ ، ودرجات الحرية = ١٨) وكان الارتباط القانوني **(Correlation Canonical)** لهذه الدالة = ٠,٨٠٨ وبما أن الارتباط القانوني يُعبر عن قوة العلاقة بين الدالة التمييزية وبين الانتماء لمجموعات الدراسة (ذكور عاديون، ذكور صعوبات، إناث عاديات، إناث صعوبات) الأمر الذي يُشير إلى وجود علاقة قوية بين الدالة التمييزية وبين الانتماء لمجموعات الأداء الأربع. وهذا يعني أن الانتماء لهذه المجموعات يفسر حوالي ٦٤% من التباين في الدالة التمييزية.

وبما أن الدالة التمييزية تمثل مستويات المعالجة، فهذا يعني أن لهذه المستويات دلالة إحصائية وعملية في التمييز بين مجموعات الأداء. ولتحديد كيفية تكوين الدالة التمييزية يبين الجدول التالي معاملات التمييز القانونية، وكذلك معاملات البناء التي تمثل الارتباط بين كل مستوى وبين الدالة التمييزية.

جدول رقم (٥٩)

معاملات التميز المعيارية ومعاملات البناء للدالة التمييزية الأولى

مستويات المعالجة	معاملات التمييز	معاملات البناء
سطحي (مقروء)	٠,١٧١	٠,٤٦٠
متوسط (مقروء)	٠,٤٤٦	٠,٧٢٩
عميق (مقروء)	٠,١٣٥	٠,٥٥٧
سطحي (مسموع)	٠,٣١٩-	٠,١١٤
متوسط (مسموع)	٠,٧٧٩	٠,١٧٩-
عميق (مسموع)	٠,١٠٨-	٠,٥٦٣-

وبناء على القيم النسبية لهذه المعاملات، فإنه يمكن تحديد المتغيرات ذات الأهمية في تكوين الدالة التمييزية بأخذ المتغير الذي له أكبر معامل، وإهمال جميع المتغيرات التي تقل قيم معاملاتها كثيرا عن نصف قيمة المعامل الكبير.

وبالرجوع إلى جدول (٥٩) يمكن ملاحظة أن التحليل التمييزي أظهر أهمية المستوى المتوسط لمعالجة المعلومات في النصوص المسموعة فقط. وبما أن معاملات التميز تتأثر بالارتباطات بين المتغيرات، فهي تبعا لذلك لا تكشف عن معنى الدالة التمييزية، لذلك ينبغي استخدام معاملات البناء لمعرفة هذا المعنى، وذلك لأن معامل البناء للمتغير هو قيمة الارتباط بين الدالة التمييزية وبين المتغير. فضلا عن ذلك فإن جميع المعاملات التمييزية موجبة ما عدا المعامل التمييزي لمستويي المعالجة (السطحي والعميق) للنصوص المسموعة. وهذه المعاملات التمييزية الموجبة تعني أن الزيادة في درجة أي مستوى من مستويات المعالجة ما عدا مستويي المعالجة (السطحي والعميق) للنصوص المسموعة تؤدي إلى زيادة في درجة الدالة التمييزية. ولذلك يمكن القول أن الفروق في مستويات المعالجة هي لصالح الإناث العاديات.

ويبين جدول (٥٩) معاملات البناء، ويلاحظ أن المعاملات (الارتباطات) التي تزيد عن ٠,٥ تقتصر على المستوى المتوسط لمعالجة المعلومات في النصوص المسموعة فقط.

ولمعرفة الفروق بين مجموعات الدراسة الأربع (ذكور عاديون، ذكور صعوبات، إناث عاديات، إناث صعوبات) على هذه الدالة، وهو ما تعكسه مراكز المجموعات على الدالة، يوضح الجدول التالي ذلك.

جدول رقم (٦٠)

مراكز المجموعات على الدالة التمييزية الأولى

مجموعات الأداء	الدالة الأولى
ذكور عاديون	٠,٩٥١-
إناث عاديات	١,٧٠٧
ذكور صعوبات	١,٥٤٣-
إناث صعوبات	١,٠٩٣-

ووفقا لقيم المراكز وإشاراتها فإن مجموعة الإناث العاديات هي المجموعة الأكثر إعمالا في المستوى المتوسط لمعالجة المعلومات في النصوص المقروءة، للتمييز بين مجموعات الدراسة الأربع، يليها في ذلك مجموعة الذكور الصعوبات، مقارنة بمجموعتي الدراسة (الذكور العاديون، والإناث الصعوبات) بالصف السادس الابتدائي.

مناقشة نتائج الفرضين السادس والسابع:

تشير نتائج الفرضين السادس والسابع، إلى أن الدالة التمييزية بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين تمثلت في المستوى (المتوسط) من مستويات معالجة المعلومات بالصفين الثالث والسادس الابتدائيين، وذلك لصالح الذكور العاديين بالصف الثالث الابتدائي، والإناث العاديات بالصف السادس الابتدائي.

وتأتي هذه النتيجة منسجمة تماما مع نتائج الفرض الأول إذ أشارت إلى أن الفروق بين المجموعتين وفقا لتفاعل متغيري الحالة التعليمية والصف الدراسي تمثلت في المستوى المتوسط لمعالجة المعلومات فقط، وذلك لصالح التلاميذ العاديين لكل من الصفين الثالث والسادس الابتدائيين وبينهما. كما جاءت متسقة ونتائج الفرض الأول أيضا فيما يتعلق بنتيجة التفاعل بين متغيري الحالة التعليمية والجنس، إذ أشارت نتائج ذلك التفاعل إلى وجود فرق دال إحصائياً بين الذكور ذوي صعوبات الفهم القرائي والذكور العاديين في المستوى المتوسط لمعالجة المعلومات، وذلك لصالح الذكور العاديين. كما يُوجد فرق دال إحصائياً بين الإناث ذوات صعوبات الفهم القرائي والإناث العاديات في المستوى المتوسط لمعالجة المعلومات، وذلك لصالح الإناث العاديات.

وتأتي نتائج الفرضين السادس والسابع متوافقة أيضا ونتائج الفرضين الثاني والثالث اللذين أشارا إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، في متوسط مستوى المعالجة (المتوسط) للنصوص المقروءة والنصوص المسموعة، وذلك لصالح التلاميذ العاديين، بالصفين الثالث والسادس الابتدائيين.

كما تأتي النتائج متوافقة ونتائج الفرضين الرابع والخامس، حيث أشارا إلى وجود فـروق دالـة إحصائيا بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين في المستوى المتوسط لمعالجـة المعلومات في كل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة.

ومما لا شك فيه أن تلك النتائج تعزز نتائج الفرضين الـسادس الـسابع، وتؤكـد أن المـستوى المتوسط لمعالجة المعلومات يمثل مستوى مُميزا بين المجموعتين، مما يؤكد الاتساق بين المـستويين من التحليل الإحصائي في هذه الدراسة، وهما تحليل التباين بنوعيه والتحليل التمييزي. وبالتالي يمكن تفسير نتيجتي الفرضين السادس السابع في ضوء مناقشات نتائج الفرض الأول، حيـث أُشـير إلـى العوامل المحتملة لوجود فروق دالة إحصائيا بينهما في المستوى (المتوسط) من معالجة المعلومـات، ولم يكن ذلك الفرق موجودا بينهما في المستويين السطحي والعميق لمعالجة المعلومات وفقا للتفاعـل بين متغيرات الحالة التعليمية والصف الدراسي والجنس.

وفي الحقيقة أن نتائج الفرضين السادس والسابع تُشير إلى قضيتين أساسيتين هما:

١- أن الاعتقاد السائد في الوسط التربوي والتعليمي أن مستوى المعالجة العميق للمعلومات هو أكثـر المستويات تمييزا بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين، باعتباره يمثل المستوى الأعلى من المعالجة، ومن ثم فإن تحقيق ذلك المستوى يتطلب مهارات معرفية عليا، وهو ما يفتقد إليه ذوو صعوبات الفهم القرائي. إلا أن نتيجتي الفرضين السادس والسابع أشارتا إلى المستوى المتوسـط من مستويات المعالجة باعتبار أكثر المستويات تمييزا بين المجموعتين.

وقد يبدو لنا من الوهلة الأولى أن عدم قدرة المستوى (العميق) لمعالجة المعلومات من التمييز بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، إنما يعود ذلك إلى إتقان المجموعتين لمهارات المستوى العميق من المعالجة، الأمر الذي يترتب على ذلك منطقيا تقاربا فـي الأداء بينهمـا. إلا أن الأمر ليس كذلك – كما اتضح من خلال نتائج الفرض الأول- فتقارب الأداء بين المجموعتين لا يعود إلى إتقانهما مهارات المستوى العميق من المعالجة، بقدر ما يعود إلى عدم قدرة التلاميذ العاديين مـن إتقان مهارات ذلك المستوى، مما أوقعهم في مستوى أداء التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائـي فـي المستوى العميق من المعالجة، واللذين يعانون من صعوبات فيه، فكانت الفروق بينهمـا غيـر دالـة إحصائيا. وقد تم تفسير ذلك في حينه من خلال مناقشات الفرض الأول. ويمكن الاستفادة مـن هـذه

النتيجة اعتماد المستوى المتوسط من مستويات معالجة المعلومات كمحك تشخيصي لذوي صعوبات التعلم باعتباره مستوى ينبئ بصعوبات الفهم القرائي.

٢- كما أن الاعتقاد في الوسط التعليمي أن أداء التلاميذ العاديين أفضل من أداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في جميع مستويات معالجة المعلومات، وهذه النتيجة بالإضافة إلى نتيجة الفرض الأول الخاصة بتفاعل متغيري الحالة التعليمية والصف الدراسي تُخالف ذلك الاعتقاد، وقد تم الإشارة إلى ذلك خلال مناقشات الفرض الأول.

مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج السابقة ومناقشاتها تقترح الدراسة بما يلي:

١- أهمية الأخذ بالمدخل المعرفي في فهم الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والتلاميذ العاديين في مستويات المعالجة بشكل خاص، ومستوى التحصيل الدراسي بشكل عام.

٢- بغية الوصول بالتلاميذ إلى المستويات المتعمقة من معالجة المعلومات، ينبغي تدريب التلاميذ على أساليب التخطيط وإدارة المعلومات وتقويمها، وذلك من خلال وضعهم في مواقف طبيعية تستدعي قيامهم بنشاطات وعمليات تفكيرية، تنمي لديهم الوعي والقدرة على استخدام أساليب التعلم والضبط والتقويم الذاتي، والتي تمثل في مُجملها أحد محددات التفكير الفعال، لحمايتهم من الحفظ والاستظهار.

٣- ضرورة تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها على الاستراتيجيات الحديثة في تدريس مهارات الفهم القرائي، كاستراتيجيات الخرائط المعرفية والتدريس التبادلي، والتي من شأنها الارتقاء بمستويات المعالجة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، لتنمية القدرات والمهارات العليا من التفكير. وتشجيع المعلمين عامة على الاهتمام بالمستويات العليا من المعالجة دون اقتصارها على معلمي اللغة العربية فقط.

٤- عقد دورات تدريبية لموجهي اللغة العربية ومعلميها لتعريفهم بأهداف القراءة بشكل عام، ومهارات الفهم القرائي بشكل خاص، وتعريف كل منها وتحليلها في عينة من النصوص، وتدريب المعلمين على كيفية إعداد تدريبات خاصة بالمستويات العليا من المعالجة.

٥- ضرورة توجيه برامج إعداد المعلمين في جامعتي البحرين والخليج العربي بتدريب الطلاب على الاستراتيجيات التي تُمكنهم من تنمية مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ في المراحل التعليمية المختلفة.

٦- توجيه وزارة التربية والتعليم إلى أهمية الاهتمام بتضمين كتب القراءة التدريبات المتصلة بشكل مباشر بمهارات الفهم القرائي للصفين الثالث والسادس الابتدائيين، وخاصة ما يتعلق منها بمهارات المستوى الاستنتاجي والمستوى النقدي.

٧- ربط النصوص القرائية في اللغة العربية باهتمامات التلميذ وميوله، حتى يتسنى له التفاعل مع النص ومعالجة محتواه بمستوى متعمق من المعالجة.

٨- ضرورة دراسة الواقع الحالي لأهداف القراءة بالمرحلة الابتدائية، لمعرفة علاقتهـا بالمسـتويات العليا من معالجة المعلومات، مع ضرورة توجيه أهداف مهارات الفهم القرائي نحو مهارات التفكير العليا، وإدراجها ضمن كفايات القراءة. ولتعويض النقص – إن وُجد – في كتب القراءة يمكن للمعلمين إعداد تمرينات إضافية خاصة بمستويات المعالجة المتوسطة والعميقة مـن المعلومـات للنـصوص المقروءة والنصوص المسموعة.

٩- إعداد البرامج التشخيصية والعلاجية الفاعلة لمعالجة جوانب القصور في مستويات المعالجة لذوي صعوبات التعلم بشكل عام، وذوي صعوبات الفهم القرائي بشكل خاص، وتدريبهم على اسـتراتيجيات المعالجة التي تتناسب وجوانب القصور لديهم، حتى يكونوا أكثر قدرة على تجهيز المعلومات المقروءة والمسموعة ومعالجتها.

١٠- تعزيز مهارات الفهم الاستماعي لدى التلاميذ باعتبارها تُسهم بدرجة كبيرة في رفع كفاءة التلميذ في مهارات الفهم القرائي.

بحوث مقترحة:

تقترح الدراسة في ضوء نتائجها البحوث التالية:

١- دراسة لتعرف الفروق في مستويات معالجة المعلومات بين التلاميذ المتفوقين دراسـيا والتلاميـذ العاديين بالمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين، وفقا لمتغيرات الصف الدراسـي، والجـنس، ونـوع النص.

٢- دراسة تقويمية للنصوص القرائية وأسئلتها التقويمية بكتب القراءة بالمرحلة الابتدائية في مملكـة البحرين، لتعرف درجة استخدام أنواع الأسئلة التقويمية التي تقيس مستويات المعالجة المتقدمة لـدى التلاميذ.

٣- دراسة مقارنة بين استخدام بعض الاستراتيجيات المعرفية في معرفة أثر كل منهـا فـي الفهـم القرائي والفهم الاستماعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٤- قياس فاعلية بعض الاستراتيجيات المعرفية في الفهم القرائي في رفع مستويات معالجة المعلومات لدى تلاميذ المحلة الابتدائية.

٥- دراسة مقارنة بين النصوص القصصية والنصوص الوصفية في كتب القراءة بالـصفين الثالـث والسادس الابتدائيين لتعرف أثر كل منهما في فهم النصوص المقروءة والمسموعة.

٦- دراسة مقارنة بين طريقة عرض النص (قراءة صامتة، جهرية، مسموعة) وأثر كل منهـا فـي مستويات معالجة المعلومات.

٧- دراسة تنبؤية من خلال المستوى المتوسط لمعالجة المعلومات للتنبؤ بصعوبات التعلم بين تلاميـذ المرحلة الابتدائية.

٨- تطبيق الدراسة الحالية على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية وفق متغيرات أخرى لم تتناولها الدراسة الحالية.

ملخص الدراسة وأهم نتائجها

- ملخص الدراسة باللغة العربية.
- ملخص الدراسة باللغة الانجليزية.

ملخص الدراسة وأهم نتائجها

يتناول هذا الفصل ملخص الدراسة، وخطواتها الإجرائية، وأهم النتائج التي توصلت إليها.

ملخص الدراسة باللغة العربية:

مقدمة:

نظرا لما شهدته العقود الأخيرة من القرن العشرين من اهتمام متعاظم بالمنحى المعرفي، ودوره في تفسير الكثير من الظواهر التربوية والنفسية، اهتم الكثيرون من علماء علم النفس المعرفي بمشكلات وقضايا وعوامل اكتساب المعرفة، وقد تباينت هذه الاهتمامات وتنوعت وتنامت، بحيث شملت الأسس النفسية لاكتساب المعرفة وتمثيلها والاحتفاظ بها، وإعادة استرجاعها وإنتاجها وتوظيفها، كما تزايدت الاهتمامات بالمكونات البنائية أو التركيبية لنظم تجهيز ومعالجة المعلومات.

ومن خلال التصور المعرفي للسلوك اتجه علماء النفس المعرفيون اتجاهاً مختلفاً في دراسة الذاكرة البشرية، يتفق بشكل عام مع التصور المعرفي للسلوك، عُرف بمنحنى معالجة المعلومات **"Information Processing Approach"** (المصطفى، ١٩٩٥، ص٨٦).

وقد اهتم الباحثون في علم النفس المعرفي بدراسة الآليات السيكولوجية الكامنة وراء معالجة المعلومات واكتسابها وتخزينها وفق محددات مضبوطة كماً وكيفاً. ويرى الكثير منهم أن الفشل في عمليات المعالجة يرجع بالدرجة الأولى إلى الطبيعة الكمية والكيفية للبناء المعرفي، وأن كلاً من البناء المعرفي وعمليات المعالجة للمعلومات يعملان بصورة تفاعلية، ولكل منهما تأثيره الدال على إحداث الفروق الفردية بين الأفراد في ناتج النشاط العقلي المعرفي (الزيات، ٢٠٠١، ص٨١).

ونتيجة لذلك، فقد جاء التحول في الاهتمام بنوعية معالجة المادة موضوع التعلم أكثر من كميتها على يد كل من كريرك ولوكهالرت **Craik&Lokhart (1972)** اللذين يريان أن ديمومة التعلم تعتمـد على مستوى المعالجة (سطحي، متوسط، عميق) للمادة موضوع التعلم، بعدما كان الاتجاه السائد فـي وقت ما أن العامل الأكبر المحدد لكيفية تعلم شيء ما على نحو جيد هو كمية الوقت الذي يبقى فيه هذا الشيء، وعدد مرات تكراره (كمحي، وكاتس، ١٨٩٨، ص ١٦٤).

مشكلة الدراسة:

يرى الاتجاه المعرفي أن أسباب القصور في تعلم ذوي صعوبات التعلم، وفهم ما يقرأونه يرجـع إلى عدم كفاءة هؤلاء الأطفال في تجهيز المعلومات ومعالجتها، حيث يعانى ٨٨ % منهم من عـجز في عملية المعالجة المعجمية، و ٨١ % منـهم من عجز في عملية المعالجـة الخاصـة بالتركيبـات اللغوية، و ٧٩ % منـهم أيضاً يُعانون من عجز في عملية المعالجة المتعلقة بـالمعنى **(Kavale & Nye,1996,p343)** و **(Keogh,1990,p.15)**.

ويشير شورت وآخرون **Short et al (1990,p.93)** إلى أن سبب التباعد بين التحـصيل المتوقـع والتحصيل الفعلي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم، إنما يعود إلى عيوب نوعية فـي المكونـات أو عمليات تجهيز المعلومات. كما أن قصورهم في الفهم كما يُـشير وليـامز **Williams (1993,p.632)** أيضا يرجع إلى أن هؤلاء الأطفال أقل مهارة في استخدامهم لاستراتيجيات الفهم اللغـوي المناسـبة، سواء كان هذا الفهم يتعلق بنص مقروء أو مسموع.

وبناء على ذلك، تُشير بعـض الدراسات أن استمرارية أو ديمومة الـتعلم وفاعليتـه تعتمـدان بصورة كـبيرة على نوعية ومستوى معالجة المادة موضـع المعالجة، كدراسة كـل مـن فتحـي الزيات (١٩٨٥ص ١٢)، وسايلس وآخرون **Cailies et al (2002)** ويـوجينج **Yujing (1998,p.285)** وبويـل **Boyle (1996,p.90)** ولينـز وهـوغس **Lenz & Hughes (1990,p.152)** وروتمـان وروز **Roottman & Ross (1990,p.270)**.

وتختلف مستويات المعالجة بين الأفراد وفقا لطريقة كل منهم في استقبال المعلومـة وترميزهـا، ومن ثم تخزينها فاسترجاعها. وتأكيدا لذلك فقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستويات معالجة المعلومات بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الـتعلم، وذلـك لصالح التلاميذ العاديين، كدراسة داس وآخـرون **Das et al (1994,p.132)**، وسـبيس **Speece (1989,p.75)** وهاردي وآخـرون **Hardy et al (1989,p.646)** وبويل **Boyle (1996,p.90)** وسـتانوفتش وسـيجيل **Stanovish and Siegel (1994,p.25)**.

وفي ضوء ذلك يمكن القول أن العمليات الإدراكية وبناء المفاهيم وأساليب التعلم بـين التلاميـذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي متشابهة بشكل أساسي، إلا أن الاختلاف بينهم يكمن في استخدام الاستراتيجيات المناسبة لمعالجة المعلومات في المواقف المختلفة.

كما أن القاعدة المعرفية الراهنة لدى الفرد تلعب دوراً مهما في قدرتها على ترميـز المعلومـات واستدعائها، وأن المعلومات التي يمكن أن تتفاعل مع تلك القاعدة المعرفية يسهل تذكرها بدرجة أكبـر من المعلومات التي لا يمكن ربطها بها.

وفي ضوء ما سبق، يبدو من المنطقي افتراض اختلاف مستويات المعالجة باختلاف خصائص البنية المعرفية وأبعادها، كما يمكن افتراض وجود تأثير لبعض المتغيرات الأخرى كالصف الدراسي، ونوع القراءة، والجنس على مستويات المعالجة للمعلومات، باختلاف هذه الأبعاد لدى كل من العاديين وذوي صعوبات الفهم القرائي.

وبناءً على ذلك، تحاول الدراسة الحالية أن تتعرف الفروق في مستويات معالجة المعلومات بـين تلاميذ المرحلة الابتدائية، وفقاً لمتغيرات الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهـم القرائـي، عـاديون) والصف الدراسي (الثالث والسادس الابتدائيين)، والجنس (ذكور، إنـاث) وطريقـة عـرض الـنص (مقروء، ومسموع) باعتبارها– أي مستويات المعالجة – متغير من المتغيرات المعرفية التـي تلعـب دوراً كبيراً ومهما في فاعلية التذكر أو الاستدعاء اللاحق للمعلومات، وفي تحديد مستوى الفهم القرائي الذي يزداد بزيادة عمق مستوى المعالجة. وتحديدا فإن مشكلة الدراسة الحالية تحاول أن تُجيب علـى التساؤلات التالية:

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: هل تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المرحلـة الابتدائيـة فـي المـستوى (السطحي، المتوسط، العميق) لمعالجة المعلومات، تبعاً لمتغيرات المجموعة (ذوو صـعوبات الفهـم القرائي، عاديون) والصف الدراسي (الثالث والسادس الابتدائي) والجنس (ذكور، إناث) ؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في مستويات معالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية والجنس ؟

ويتفرع من السؤال الثاني الأسئلة الفرعية التالية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (السطحي) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث) ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث) ؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (العميق) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث) ؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في مستويات معالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية والجنس؟

ويتفرع من السؤال الثالث الأسئلة الفرعية التالية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (السطحي) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث) ؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث) ؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (العميق) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث) ؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، والتلاميذ العاديين بالصف الثالث الابتدائي في المستوى (السطحي، المتوسط، العميق) لمعالجة المعلومات، في كل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة ؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين بالصف السادس الابتدائي في المستوى (السطحي، المتوسط، العميق) لمعالجة المعلومات، في كل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة ؟

السؤال السادس: أي من مستويات المعالجة (السطحية، المتوسطة، العميقة) للنصوص المقروءة أو المسموعة الأكثر قدرة على التمييز بين تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، بحسب الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث) ؟

السؤال السابع: أيّ من مستويات المعالجة (السطحية، المتوسطة، العميقة) للنصوص المقروءة أو المسموعة الأكثر قدرة على التمييز بين تلاميذ الصف السادس الابتدائي، بحسب الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث) ؟

أهمية الدراسة:

١- يُمثل الاتجاه المعرفي أحد المدخلات النظرية التي تُفسر صعوبات التعلم من حيث قدرتهم على استقبال المعلومات وترميزها وتخزينها واسترجاعها. ومن ثم يجب مساعدة هؤلاء الأطفال حتى يكونوا أكثر قدرة على تجهيز المعلومات ومعالجتها، وأن البرامج التشخيصية والعلاجية الفاعلة للقصور في مستويات المعالجة لدى ذوي صعوبات التعلم بشكل عام، وذوي صعوبات الفهم القرائي بشكل خاص إنما يجب أن تقوم على تدريب هؤلاء الأطفال على استراتيجيات المعالجة التي تتناسب وجوانب القصور لديهم.

٢- تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الاتجاه المعرفي في تفسير السلوك الإنساني بصورة عامة، وفي مجال علم النفس التربوي والتعلم بصفة خاصة، لأن البنية العقلية المعرفية للفرد يمكن أن تتكون من خلاله. فعلى الرغم من أهمية المدخل النفسي العصبي والمدخل السلوكي التحليلي في تفسير صعوبات التعلم، يبقى المدخل المعرفي بحاجة إلى الاهتمام من قبل الباحثين العرب لتفسير صعوبات التعلم.

٣- لما كان المُدخل المعرفي في ضوء ما تؤكده أدبيات البحث العلمي والدراسات السابقة هو أحد المُدخلات الأساسية لفهم طبيعة عمل الذاكرة الإنسانية، لذا كان الاهتمام بذلك المُدخل أمراً ضرورياً. ومن هنا تبدو أهمية هذه الدراسة في تناولها المُدخل المعرفي في ذلك باعتباره يمثل أحد مستحدثات مداخل التدريس العلاجي التي يمكن أن تسهم في عملية تطوير الجانب العلاجي والتشخيصي لذوي صعوبات التعلم.

٤- على الرغم من أهمية مستوى معالجة الفرد للمادة المتعلمة وكيفية استقباله لها في فاعلية التذكر أو الاستدعاء اللاحق للمعلومات، وأن مستوى الفهم يزداد بزيادة عمق مستوى المعالجة، إلا أنها لم تحظ بعد بمساحة من الاهتمام في الدراسات والبحوث العربية في مجال صعوبات التعلم.

٥- الحاجة إلى مزيد من الفهم لطبيعة الفروق في مستوى معالجة المعلومات عند ذوي صعوبات التعلم من جهة، وبينهم وبين أقرانهم العاديين من جهة أخرى، وبالتالي فإن قياس مستوى معالجة المعلومات عند هؤلاء التلاميذ يُسهم في معرفة كيفية ترميز المعلومات وتمثيلها واستعادتها عند الفئتين، وذلك من شأنه أن يُساعد القائمين على برامج التربية الخاصة على تغيير طرائق التدريس بما يتناسب والخصائص المعرفية لدى أولئك التلاميذ، وتخطيط البرامج العلاجية المناسبة لصعوبات الفهم القرائي.

أهداف الدراسة:

تمثلت أهداف الدراسة في تعرف الفروق في مستوى معالجة المعلومات لتلاميذ المرحلة الابتدائية، بالمدارس الحكومية بمملكة البحرين من ذوي صعوبات الفهم القرائي من جهة، والعاديين من جهة ثانية، وذلك من خلال:

١- تعرف الفروق بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في مستوى معالجة المعلومات (سطحي، متوسط، عميق) تبعاً لمتغيرات المجموعة، والصف الدراسي، والجنس.
٢- تعرف الفروق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في مستويات معالجة المعلومات لدى كل من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وتلاميذ الصف السادس، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية والجنس.
٣- تعرف الفروق بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، والتلاميذ العاديين، في كل من الصفين الثالث والسادس الابتدائيين في المستوى (السطحي، المتوسط، العميق) لمعالجة المعلومات، في كل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة ؟
٤- تعرف أكثر مستويات المعالجة للنصوص المقروءة أو المسموعة تمييزا بين كل من تلاميذ الصف الثالث والسادس الابتدائيين، بحسب الحالة التعليمية والجنس.

فروض الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسات السابقة، وفي ظل المتغيرات التي تعالجها الدراسة الحالية، تُثير الدراسة الفروض التالية:
الفرض الأول: تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المرحلة الابتدائية في المستوى (السطحي، المتوسط، العميق) لمعالجة المعلومات، تبعاً لمتغيرات الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والصف الدراسي (الثالث والسادس الابتدائيين) والجنس (ذكور، إناث).

الفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في مستويات معالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية والجنس.

ويتفرع من الفرض الثاني الفروض الفرعية التالية:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (السطحي) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث).

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث).

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (العميق) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث).

الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في مستويات معالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية والجنس.

ويتفرع من الفرض الثالث الفروض الفرعية التالية:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (السطحي) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث).

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (المتوسط) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث).

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة في المستوى (العميق) لمعالجة المعلومات لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، تبعا لمتغيري الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث).

الفرض الرابع: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، والتلاميذ العاديين بالصف الثالث الابتدائي في المستوى (السطحي، المتوسط، العميق) لمعالجة المعلومات، في كل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة.

الفرض الخامس: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين بالصف السادس الابتدائي في المستوى (السطحي، المتوسط، العميق) لمعالجة المعلومات، في كل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة.

الفرض السادس: المستوى العميق من معالجة المعلومات للنصوص المقروءة والنصوص المسموعة هو أكثر مستويات المعالجة تمييزا بين تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، بحسب الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث).

الفرض السابع: المستوى العميق من معالجة المعلومات للنصوص المقروءة والنصوص المسموعة هو أكثر مستويات المعالجة تمييزا بين تلاميذ الصف السادس الابتدائي، بحسب الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والجنس (ذكور، إناث).

حدود الدراسة:

أولا: الحدود البشرية:

– طُبقت هذه الدراسة على ٥٤٢ تلميذاً وتلميذة من التلاميذ البحرينيين من الجنسين، من التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين، بالصفين الثالث والسادس الابتدائيين.

ثانيا: الحدود الجغرافية:

– طُبقت هذه الدراسة في ٢٤ مدرسة ابتدائية حكومية في مملكة البحرين، اختيرت من المحافظات التالية: الشمالية، الجنوبية، الوُسطى، العاصمة.

ثالثا: اقتصرت هذه الدراسة على تعرف الفروق في مستويات معالجة المعلومات (السطحي، المتوسط، العميق) لدى أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والصف الدراسي (الثالث والسادس الابتدائي) والجنس (ذكور، إناث) وطريقة عرض النص (مقروء، مسموع).

رابعا: الحدود الزمنية: طُبقت الدراسة الحالية خلال العام الدراسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤م بمملكة البحرين.

منهج الدراسة:

نظرا لكون الدراسة الحالية تسعى لتعرف الفروق بين تلاميذ المرحلة الابتدائيـة مـن الجنـسين بالمدارس الحكومية بمملكة البحرين في المستوى (السطحي، المتوسط، العميق) لمعالجة المعلومـات تبعاً لمتغيرات الحالة التعليمية (ذوو صعوبات الفهم القرائي، عاديون) والـصف الدراسـي (الثالـث، السادس الابتدائي)، والجنس (ذكور، إناث) وطريقة عرض النص (مقروء، مسموع) فقـد اعتمـدت المنهج الوصفي المقارن للإجابة على تساؤلات الدراسة، والتحقق من صحة فروضها.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة النهائية من ٢٧١ تلميذا وتلميذة بالصف الثالث الابتدائي، ١٣٦ منهم من ذوي صعوبات الفهم القرائي(٦٨ تلميذا و٦٨ تلميذة) و١٣٥ تلميذا وتلميذة من العـاديين (٦٧ تلميـذا و٦٨ تلميذة). كما شملت العينة أيضا ٢٧١ تلميذا وتلميذة بالصف السادس الابتدائي، ١٣٦ منهم مـن ذوي صعوبات الفهم القرائي(٦٩ تلميذا و٦٧ تلميذة) و١٣٥ تلميذا وتلميذة من التلاميذ العاديين (٦٧ تلميـذا و٦٨ تلميذة).

أدوات الدراسة:

اشتملت الدراسة على الأدوات التالية:

أولا: أدوات فرز العينة: وتمثل ذلك في:

٦- اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (تعريب عبد الرؤوف، ١٩٩٩).

٧- اختبار الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي (إعداد الباحث).

٨- اختبار الفهم القرائي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي (إعداد الباحث).

٩- استمارة تقدير المعلم لدرجات التلميذ في القراءة الجهرية والفهم القرائي (إعداد الباحث).

١٠- درجات التلاميذ في اللغة العربية، في امتحان نهاية الفصل الدراسـي الأول، للعـام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م

ثانيا: اختبارات تقدير مستويات المعالجة وتمثلت في:

١- اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات للنصوص المقروءة لتلاميذ الصف الثالث الابتـدائي (إعداد الباحث).

٢- اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات للنصوص المسموعة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي (إعداد الباحث).

٣- اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات للنصوص المقروءة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي (إعداد الباحث).

٤- اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات للنصوص المسموعة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي (إعداد الباحث).

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول:

النتيجة الأولى: الفروق في مستويات المعالجة وفقا لمتغيرات الحالة التعليمية والصف الدراسي والجنس.

١- توجد فروق دالة إحصائياً بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في مستويات المعالجة الثلاث (السطحي، المتوسط، العميق) وذلك لصالح التلاميذ العاديين.

٢- توجد فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ الصف الثالث وتلاميذ الصف السادس في مستويات المعالجة الثلاث (السطحي، المتوسط، العميق) وذلك لصالح تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٣- توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في مستويات المعالجة الثلاث (السطحي، المتوسط، العميق، وذلك لصالح الإناث.

النتيجة الثانية: الفروق في مستويات المعالجة وفقاً لتفاعل متغيري الحالة التعليمية والصف الدراسي.

١- يُوجد فرق دال إحصائياً بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في مستوى المعالجة المتوسط فقط، وذلك لصالح التلاميذ العاديين في الصفين الثالث والسادس الابتدائي.

٢- يُوجد فرق دال إحصائياً بين العاديين من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، والعاديين من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مستوى المعالجة المتوسط فقط، وذلك لصالح تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٣- لا يُوجد فرق دال إحصائياً بين ذوي صعوبات الفهم القرائي من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وذوي صعوبات الفهم القرائي من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مستويات المعالجة الثلاث.

النتيجة الثالثة: الفروق في مستويات المعالجة وفقاً لتفاعل متغيري الحالة التعليمية والجنس.

١- يُوجد فرق دال إحصائياً بين التلاميذ العاديين سواء كانوا من الذكور أم من الإناث وبين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي سواء كانوا من الذكور أم الإناث في المستوى المتوسط لمعالجة المعلومات، وذلك لصالح التلاميذ العاديين من الذكور والإناث.

٢- لا يوجد فرق دال إحصائياً بين الذكور العاديين والإناث العاديات في مستويات المعالجة الثلاث، كما أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور ذوي صعوبات الفهم القرائي والإناث ذوات صعوبات الفهم القرائي في مستويات المعالجة الثلاث.

النتيجة الرابعة: الفروق في مستويات المعالجة وفقاً لتفاعل متغيري الصف الدراسي والجنس.

١- يُوجد فرق دال إحصائياً بين الإناث من تلميذات الصف الثالث الابتدائي والإناث من تلميذات الصف السادس الابتدائي في مستويات المعالجة الثلاث، وذلك لصالح الإناث من تلميذات الصف السادس الابتدائي.

٢- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين الذكور من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي والذكور من تلاميذ الصف السادس الابتدائي في المستويات الثلاثة لمعالجة المعلومات.

نتائج الفرضين الثاني والثالث:

تُشير نتائج الفرضين الثاني والثالث (داخل المجموعات) بشكل عام إلى:

١- أن الفروق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة قد جاءت لصالح النصوص المسموعة لدى كل من التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي بالصف الثالث الابتدائي، في المستويين السطحي والمتوسط لمعالجة المعلومات، بينما اقتصر الفرق بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي في المستوى السطحي فقط، ولصالح النصوص المسموعة لدى كل من التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي.

٢- أما بالنسبة لمتغير الجنس فإن الفرق بشكل عام قد جاء لصالح النصوص المسموعة أيضا، خاصة في المستوى (السطحي والمتوسط) لمعالجة المعلومات بالنسبة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي، والسطحي والعميق بالنسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

٣- أما التفاعل بين متغيري الحالة التعليمية والجنس فقد جاء دالا في المستوى (المتوسط) من معالجة المعلومات فقط، بالنسبة لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي، في حين لم يوجد فرق دال إحصائيا بين متغيري الحالة التعليمية والجنس في مستويات المعالجة الثلاثة بالنسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

كما تُشير نتائج الفرضين (بين المجموعات) إلى ما يلي:

١- توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي، في متوسط مستوى المعالجة (السطحي، المتوسط، العميق) للنصوص المقروءة والنصوص المسموعة، وذك لصالح التلاميذ العاديين، بالصفين الثالث والسادس الابتدائيين.

٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث، بالصف الثالث الابتدائي في متوسط مستوى المعالجة (السطحي) للنصوص المقروءة والنصوص المسموعة، وذلك لصالح الإناث، في حين لا توجد فروق دالة إحصائيا بينهما في متوسط مستوى المعالجة (المتوسط، العميق) للنصوص المقروءة والنصوص المسموعة، أما بالنسبة للصف السادس الابتدائي فإن الفرق بينهما في متوسط مستوى

المعالجة (السطحي، المتوسط، العميق) لكل من النصوص المقروءة والنصوص المسموعة، وذلك لصالح الإناث.

٣- كما توجد فروق دالة في المستوى (السطحي، المتوسط) لمعالجة المعلومات بين النصوص المقروءة والنصوص المسموعة، وفقا للتفاعل بين متغيري الحالة التعليمية والجنس، بالصف الثالث الابتدائي، في حين لا يوجد فرق بينهما في المستوى العميق. أما بالنسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي لا توجد فروق دالة إحصائيا بينهما في المستويات الثلاثة (السطحي، المتوسط، العميق) لمعالجة المعلومات.

نتائج الفرضين الرابع والخامس:

١- توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في كل من الصفين الثالث والسادس الابتدائيين في (المستوى السطحي والمتوسط والعميق) لمعالجة المعلومات في النصوص المقروءة للمستويات الثلاثة، وذلك لصالح التلاميذ العاديين في الصفين المذكورين.

٢- توجد فروق دالة إحصائيا بين التلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي في كل من الصفين الثالث والسادس الابتدائيين، في المستوى (المتوسط والعميق) فقط لمعالجة المعلومات في النصوص المسموعة، وذلك لصالح التلاميذ العاديين في الصفين المذكورين، في حين لا يُوجد فرق بينهما في المستوى السطحي لمعالجة المعلومات في النصوص المسموعة في الصفين أيضا.

نتائج الفرضين السادس والسابع:

١- إن مجموعة الذكور العاديين المجموعة الأكثر إعمالا في المستوى المتوسط لمعالجة المعلومات للنصوص المقروءة والنصوص المسموعة، للتمييز بين مجموعات الدراسة، يليها في ذلك مجموعة الإناث العاديات، مقارنة بمجموعتي الدراسة (الذكور الصعوبات، والإناث الصعوبات) بالصف الثالث الابتدائي.

٢- إن مجموعة الإناث العاديات هي المجموعة الأكثر إعمالا في المستوى المتوسط لمعالجة المعلومات للنصوص المسموعة فقط، للتمييز بين مجموعات الدراسة، يليها في ذلك مجموعة الذكور الصعوبات، مقارنة بمجموعتي الدراسة (الذكور العاديون، والإناث الصعوبات) بالصف السادس الابتدائي.

ملخص الدراسة باللغة الانجليزية:

A Study Summary

This chapter handles the summary of the study, procedural steps, most important results achieved in addition to the recommendations and suggested studies.

Introduction:

Due to the increasing importance of the cognitive approach and its role in interpreting a lot of the educational and psychological phenomena in the recent decades of the 20th century, a lot of cognitive psychologists cared for the problems and issues and factors of acquiring the knowledge. This importance has been varied and grown and included the psychological bases of acquiring the knowledge in addition to representing and maintaining thereof, its recall, production and investment. There has been also an increased importance of the structural components of the preparation systems and information processing.

Throughout the cognitive perception of the behavior, the cognitive psychologists adopted a different attitude in terms of the study of the human memory in a way that goes with the cognitive perception of the behavior in general, and it is known as "Information processing Approach" (Al Mustafa 1995,p.86).

Researchers of the cognitive psychology cared of the study of the potential psychological mechanisms in connection with the information processing, its acquisition and storage in accordance with adjusted determinations quantitatively and qualitatively. Most of these researchers consider that the

failure related to information processing backs mainly to the quantitative and qualitative nature of the cognitive structure, and that both the cognitive structure and information processing work efficiently, but each has the effect that causes the individual differences among the individuals, in respect of the outcome of the mental and cognitive outcome (Al Zayat 2001,p.81).The cognitive approach is of the opinion that the reasons of disability among those who have learning disabilities to comprehend what they read, backs to lack efficiency in preparing and processing the information.

Based on the above, there has been a change in the importance of the kind of processing the subject matter of learning than the quantity for both of Crack & Lokhart (1972) who state "the continuity of learning depends on the subject matter processing level (surface – medium – deep) subject of learning'. This differs from the approach that was dominant in a time that “the major factor that determine the way of learning something well is the volume of time and the repetition times (Kamhi & Catts,1998, p.164).

A study Problem:

The cognitive approach considers that the reasons of deficiency for the learning of these of the learning disabilities and comprehending what they read, back to the lack of efficiency of those children in preparing and processing information. 88% out of those children suffer the disability of the lexicographical processing, 81% have disability in respect of the processing related to the linguistic structures, 79% also suffers a disability of the processing related to meaning (kavale & Nye, p.343), (Keeogh, 1990,p.15).

Short and others (1990,p.93) state that the reason of the gab between the expected gain of knowledge and the actual gain of knowledge for the disabled young learners, back to quantitative defects in the contents or the process of preparing information. Furthermore, Williams (1993,p.632) states that the lack of their understanding is due to their lack of the use of the linguistic understanding strategies that suit them, whether this understanding concern listening or reading texts.

Based on the above, some studies indicate that the continuity and efficiency of learning based basically on the quantity and level of processing the subject of processing as it is in the studies of (Al Zauat, 1985,p.12,Cailies et al, 2002,Yujing 1998,p.285,Boyle 1996,p.90, Lenz & Hughes 1990,p.152, Rootnam & Ross 1990,p.270).

Levels of processing vary among individuals according to the manner of each individual in receiving the information, its coding, storing and recall. To confirm this, some studies showed that there are significant differences in the levels of processing information among the normal pupils and those who have disabilities in learning (in favour of the normal pupils). This comes clear in the

studies of (Das et al 1994,p.132, Speece 1998,p.75, Hardy et al 1989,p.646, Boyle 1996,p.90, Stanovish and Siegel,1994,p.25)

In the light of the above, the researcher could reach:

1-The differences between the normal and disabled individuals are differences in degrees and not in quantity. This means that the cognitive ways, setting-up concepts and methods of learning are basically similar among those individuals but the difference lies in the use of the appropriate strategies towards the processing of information through the different situations.

2-Just like the present cognitive rule of the individual plays an important role in terms of its ability to code and recall information and added that the information interact with this cognitive rule can be recalled easily than the information that could not be linked with this cognitive rule.

In the light of what have been mentioned, it is logic to have different processing levels that differ from the cognitive structure specifications and its dimensions. It's possible also to have an effect as for some other variables including classes, reading types, sex on the information processing levels, according to the differences in variables for those normal and disabled learners in the reading comprehension.

Based on the above, the current study tries to recognize the differences towards information processing levels among the primary stage pupils in the light of the variables of education status (normal and disabled reading comprehension learners) and grades (3^{rd} and 6^{th} primary), sex (male, female), kind of texts (reading or listening) as the processing levels are considered as one of the cognitive variables that play a vital and effective role in the efficiency of remembrance or recall following the delivery of information, as well as the determination of the reading understanding level which increases upon the increase of the depth of the processing level. Particularly, the current study problem tries to answer the following questions:

A study Questions:

Question (1): Are there significant differences among the primary pupils stage in the (surface-medium-deep) level to process information according to the group variables (reading comprehension disabled and the normal ones), the class (6th and 3^{rd} primary) and sex (male or female)?

Question (2): Are there significant differences between reading and listening texts in the information processing levels for the 3^{rd} primary pupils in accordance with the education status and sex?

The second question has the following branches:

1-Are there significant differences between listening and reading texts in the surface level to information processing of the 3rd primary, in accordance the two variables of the educational level of (normal and disabled learners) sex (male female)?

2-Are there significant differences between listening and reading texts in the medium level to information processing of the 3rd primary, in accordance the two variables of the educational level of (normal and disabled learners) sex (male female)?

3-Are there significant differences between listening and reading texts in the deep level to information processing of the 3rd primary in accordance the two variables of the educational level of (normal and disabled learners) sex (male female)?

Question (3): Are there significant differences between reading and listening texts towards the information processing levels of the 6th primary pupils in accordance with the two variables of the educational status and sex?

The third question has the following branches:

1-Are there significant differences between reading and listening texts in the (surface) level of the information process of the 6th primary pupils in accordance with the two variables of the educational status (normal and disabled learners) and sex (male or female).

2-Are there significant differences between reading and listening texts in the (Medium) level of the information process of the 6th primary pupils in accordance with the two variables of the educational status (normal and disabled learners) and sex (male or female).

3-Are there significant differences between reading and listening texts in the (Deep) level of the information process of the 6th primary pupils in accordance with the two variables of the educational status (normal and disabled learners) and sex (male or female).

Question (4): Are there significant differences between pupils of reading comprehension disabilities and normal pupils in 3rd primary in the (surface – medium–deep) level to process information in both reading and listening texts?

Question (5): Are there significant differences between pupils of reading comprehension disabilities and normal pupils in 6th primary, in the (surface –

medium–deep) level to information processing in both reading and listening texts?

Question (6): Which one of the processing levels (surface- medium- deep) of reading or listening texts, which has more ability to recognize among the 3rd primary pupils, according to the educational status (normal and disabled learners) and sex (male / female)?

Question (7): Which one of the processing levels (surface- medium- deep) of reading or listening texts, which has more ability to recognize among the 6th primary pupils according to the educational status (normal and disabled learners) and sex (male / female)?

The importance of the Study:

1-The cognitive approach is one of the theoretical inputs which interpret learning disabilities, in terms of their ability to receive information, its coding, storing and recall. Hence, we shall help those children to be prepared and process information. The active diagnostic and remedial programs, designed for the deficiency in processing levels of disabled learners, in general and the learners with reading comprehension disability, shall concentrate on the training of such children on the processing strategies that suit their disabilities.

2- The importance of this study is derives from the importance of the cognitive approach in interpreting the human behaviour, in general. Because the individual cognitive and intellectual structure is maintained from it. In spite of the importance of neuropsychological and analytic behaviour input, in interpreting learning disabilities, we cannot ignore the cognitive input in interpreting learning disabilities.

3-Whereas the cognitive approach input is emphasized by the literature of scientific research and previous studies, it is considered to be one of the basic input, required to understand the nature of the human memory.So, this input becomes a must. The importance of this study appears in handling the cognitive inputs, as it is one of the new created methods for the remedial teaching inputs that can support the development of the remedial and diagnostic side of g disabled learners.

4-Inspite of the importance of the individual processing level of the studied material, in terms of educational subjects , and the manner of receiving this in efficiency recall attached to information, and that the

comprehension level increases by the increase of the depth of processing level , but this has not had an area of importance in Arabic studies and researches in connection with learning disabilities.

5-The need to have more understanding the nature of differences in the level of information processing for disabled learners, on one hand between them and their normal counterparts, on the other hand Consequently, the measurement of the level of information processing of those pupils shall contribute to know the manner of coding, representing and recalling information for the two categories.This shall help the officials in charge of the special education programmers to change their methodology in a way that goes with the cognitive specifications of those pupils and to plan the reasonable remedial programs for reading comprehension disabilities.

Study Goals:

The study goals aimed at recognizing the differences in the level of processing the primary stage pupils’ information in the governmental schools in the Kingdom of Bahrain (reading comprehension disabled pupils on the one hand and the normal pupils one the other hand). These goals aimed at the following:

1-Identifying the differences among the primary stage pupils towards the information processing level (surface-medium-deep) according to the variables of the groups' grades and sex.

2–Identifying reading and listening texts towards the information processing levels for both the 3^{rd} and 6^{th} primary pupils who have reading comprehension disabilities, on one hand, and the normal pupils on another hand in the level of(surface-medium-deep)of information processing, according to the type of (reading and listening) texts.

3-Identifying the differences between the pupils with reading comprehension and the normal pupils for both the 3^{rd} and 6^{th} primary in the level of (surface- medium- deep) of information processing in both reading and listening texts.

4-Identifying the most distinguished processing levels for the reading and listening texts between the 3^{rd} and 6^{th} primary pupils according to the educational status and sex.

Study Hypotheses:

In the light of the results of the previous studies, and under the variables being processed by the current study, the study indicates the following hypotheses:

The First hypothesis: There are significant differences between the primary stage pupils in the (surface- medium - deep) level to process information according to the educational status variables (disabled and normal learners), grades (3rd and 6th primary) and sex (male – female).

The Second Hypothesis: There are significant differences between reading and listening texts in the information processing levels of the 3rd primary pupils according to the two variables of the educational status and sex.

The second hypothesis has the following branches:

1-There are significant differences between reading and listening texts in the (surface) level of the 3rd primary pupils according to the two variables of the educational status (normal and disabled learners) and sex (male – female).

2-There are significant differences between reading and listening texts in the (Medium) level of the 3rd primary pupils, according to the two variables of the educational status (normal and disabled learners) and sex (male – female).

3-There are significant differences between reading and listening texts in the (deep level of the 3rd primary pupils, according to the two variables of the educational status (normal and disabled learners) and sex (male – female).

The Third Hypothesis: There are significant differences between reading and listening texts in the information processing levels of the 6th primary pupils according to the two variables of the educational status and sex.

The third hypothesis has the following branches:

1-There are significant differences between reading and listening texts in the (surface) level of the 6th primary pupils according to the two variables of the educational status (normal and disabled learners) and sex (male – female).

2-There are significant differences between reading and listening texts in the (medium) level of the 6th primary pupils according to the two variables of the educational status (normal and disabled learners) and sex (male – female).

3-There are significant differences between reading and listening texts in the deep level of the 6th primary pupils according to the two variables of the educational status (normal and disabled learners) and sex (male – female).

The Fourth Hypothesis: There are significant differences between pupils who have reading comprehension disabilities and normal pupils at 3rd primary in the (surface – medium – deep) level to process information in both reading and listening texts.
The Fifth Hypothesis: There are significant differences between pupils with reading comprehension disabilities and normal ones, in the sixth primary in the (surface – medium – deep) level to information processing, in both reading and listening texts.

The Sixth Hypothesis: It is considered that the deep level of information processing, is the most distinguished one between the pupils of the third primary, according to the educational status (normal and disabled learners) and sex (male – female).

The Seventh Hypothesis: It is considered that the deep level of information processing is the most distinguished one between the pupils of the sixth primary, according to the educational status (normal and disabled learners) and sex (male – female).

Study Limits:

First: Human limits: this study is applied to 542 pupils (male – female) among the Bahraini pupils including those who have reading comprehension disabilities and normal pupils in 3rd and sixth primary.

Second: Geographic Limits: this study is applied to **twenty four** governmental schools in kingdom of Bahrain including the following governorates: Northern, Southern, Middle and Capital.

Third: This study concentrated on the identification of the differences, in respect of information processing levels (surface – medium – deep) for the study sample individuals, in accordance with the educational variables (reading comprehension disabled learners and normal learners) and grade (3rd and 6th primary) and sex (male and female) text nature (reading – listening).

Fourth: Time limits: the current study is applied in the school year 2003-2004 in the Kingdom of Bahrain.

Study Tools: the study included the following tools:

First: Sorting sample tools and this represented in:

1-Raven's colored progressive matrices (translated into Arabic by Adbulraouf "1992"). (Prepared by the researcher).

2-Reading comprehension test for 3rd primary pupils. (Prepared by the researcher).

3-Reading comprehension test for 6th primary pupils.(Prepared by the researcher).

4-Teacher's form prepared to evaluate the pupils' marks in both loud reading and reading comprehension (prepared by the researcher).

5-Pupils marks in Arabic as for the end of first semester exam for the school year (2003-2004).

A study Approach:

Whereas the current study tries to identify the differences between the pupils of the primary stage (male and female) in the governmental schools in the Kingdom of Bahrain in the (surface – medium – deep) level to process information according to education variables (the reading comprehension disabled learners and the normal), classes (3rd & 6th primary), sex (male – female), text nature (reading – listening), so the study depended on the descriptive and comparative approach to answer the questions and make sure of their reliability.

A Study Sample:

The final sample study consisted of 271 pupils (68 boys and 68 girls), at the third primary class. One hundred and thirty six pupils(136) have learning disabilities in reading comprehension(68 boys and 68 girls).

The normal sample study consisted of 135 pupils(68 boys and 67 girls).The sample also consisted of 271 pupils (boys and girls) at the sixth primary class.136 pupils have reading comprehension disabilities (69 boys and 67 girls), and 135 pupils are normal ones (67boys and 68 girls).

Second: Study tools included the following tools:

First: Sorting sample tools and this represented in:

1-Raven's colored progressive matrices (translated into Arabic by Abdulraouf "1992"). (Prepared by the researcher).

2-Reading comprehension test for the third primary pupils. (Prepared by the researcher).

3-Reading comprehension test for the sixth primary pupils. (Prepared by the researcher).

4-teacher's forms prepared to evaluate the pupils' marks in both loud reading and reading comprehension (Prepared by the researcher).

5-Pupils marks in Arabic as for the end of first semester exam for the school year (2003-2004).

Second :Study tools are outlined as follows:

1-Information Processing level test for reading texts for third primary pupils (Prepared by the researcher).

2-Information Processing level test for listening for the third primary pupils (Prepared by the researcher).

3-Information Processing level test for reading for the sixth primary pupils (Prepared by the researcher).

4-Information Processing level test for listening for the sixth primary pupils (Prepared by the researcher).

Study Results:

The First hypothesis Results:

The First Result: Differences in processing levels according to the group variables, classes and sex.

1-There are significant differences between the normal and disabled pupils in reading comprehension in the three processing levels(surface-medium-deep) in favour of the normal pupils.

2-There are significant differences between the third and the sixth primary classes in the three processing levels (surface-medium-deep) in favour of the normal pupils at the sixth primary classes.

3-There are significant differences between males and females in the three processing levels (surface-medium-deep) in favour of the males.

The second Result: Differences in processing levels according to the two variables of the group and the class.
1-There are significant differences between the normal and disabled pupils concerning reading comprehension only at the medium processing level, in favour of the normal pupils at the third and the sixth primary classes.

2-There are significant differences between the normal pupils at the third primary classes and the normal pupils at the sixth primary classes only at the medium processing level, in favour of the pupils at the sixth primary classes.

3-There are no significant differences between the disabled pupils in reading comprehension at the third primary classes, and the disabled pupils in reading comprehension at the sixth primary classes in the three processing levels(surface-medium-deep).

The Third Result: The Differences in processing levels according to the two variables of the group and the sex.

1-There are significant differences between the normal pupils whether the male or female, and between the reading comprehension disabled learnersm whether the male or female in the medium level of processing information in favour of the normal pupils (male – female).

2- There is no significant difference between normal males and females in the three processing levels. Furthermore, there is no significant difference between males of reading comprehension disabilities and females of reading comprehension disabilities in the three processing process.

The Fourth Result: The differences in processing levels according to the two variables of classes and sex.
1-There is a significant difference between the third primary females and the sixth primary females in the three processing levels in favour of the sixth female pupils.
2-There are no significant differences between the third and the sixth primary male pupils in the three levels of information processing.

The 2nd and the 3rd hypotheses Results:

The results of both hypotheses (the 2nd st and the 3rd), in the groups, show the followings in general:

1-The differences between the reading and listening texts became in favour of the normal pupils and the pupils with reading comprehension disabilities, in

both surface and medium levels, of information processing, at the 3rd primary classes. Whereas the difference between the listening and the reading texts are restricted to the pupils at the 6th primary classes, in the surface level only, in favor of listening texts for the normal pupils with reading comprehension disabilities.

2.As for the sex variable ,the difference ,in general, became in favour of the listening texts, too , Especially in both surface and medium levels, of information processing for the pupils at the second primary class, and the (surface and deep) levels for the pupils at the 6th primary class.

3.As to the interaction between both variables(educational status and sex),it became with significant differences , in medium level only , of information processing for the pupils at the second primary class, whereas there no significant differences between bot variables (educational status and sex) for the pupils at the 6th primary class.

The results of both hypotheses (in the groups), show the followings:
1-There are significant differences between the normal pupils and the pupils with reading comprehension disabilities in the levels of (surface, medium and deep) , of information processing , for reading and listening texts, in favour of the normal pupils at (the 3rd and the 6th primary classes).

2-There are significant differences between the males and the females at the 3rd primary class in the surface level, for the reading and listening texts , in favour of the females. On the other hand , there is no significant differences between them, in the average of information processing level(medium and deep) for both reading and listening texts. Whereas for the 6th primary class, there is difference between them , in the average of information processing level (surface, medium, and deep) for both reading and listening texts, in favour of the females.

3-As there are significant differences in the surface and medium level, of information processing between the reading and the listening texts , according to the interaction between both variables (educational status and sex) at the 3rd primary class, whereas there are no significant differences between them in the deep level. As for the pupils at the 6th primary class , there are no significant differences between them in the three levels (surface, medium,and deep) of information processing.

The 4th and the 5th hypotheses Results:
1-There are significant differences between normal pupils and those who have reading comprehension disabilities in the 3rd and the 6th primary classes in the level of (surface – medium – deep) of information processing , in the reading

texts for the three levels in favour of the normal pupils at the two mentioned classes.

2-There are significant differences between normal pupils and those who have reading comprehension disabilities in the 3rd and the 6th primary classes ,only in the level of (medium and deep) of information processing , in the listening texts in favour of the normal pupils at the two mentioned classes.
although there is no difference between them in the surface level of information processing , in the listening texts in these two classes as well.

The 6th and the 7th hypotheses Results:
1-The normal male group is the most effective one in the medium level of information processing ,as for reading and listening texts, to distinguish between the study groups, followed by the normal female group, compared with the two groups of study (disabled males and disabled females) at the 3rd primary class.

2-The normal female group is the most effective one in the medium level of information processing, as for listening texts, to distinguish between the study groups, followed by the normal male group, compared with the two groups of study (normal males and disabled females) at the 6th primary class.

مراجع الدراسة

- المراجع العربية.
- المراجع الأجنبية.

المراجع العربية:

- أبو حطب، فؤاد (١٩٩٦): **القدرات العقلية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية،الطبعة الخامسة.
- أبو العزايم، إسماعيل (١٩٨٣): **القراءة الصامتة السريعة**، القاهرة، عالم الكتب.

- أبو فخر، غسان (٢٠٠٥): **التربية الخاصة بالطفل**، منشورات جامعة دمشق.
- أبو نيان، إبراهيم (٢٠٠١): **صعوبات التعلم طرق التدريس والاستراتيجيات المعرفية**، أكاديمية التربية الخاصة، الرياض.
- أحمد، عبد الله أحمد، ومحمد، فهيم مصطفى (١٩٩٤): **الطفل ومشكلات القراءة**، (الطبعة الثالثة)، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- الأدغم، رضا أحمد (٢٠٠٤): **أثر التدريب على بعض استراتيجيات فهم المقروء لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية في اكتسابهم واستخدامهم لها في تدريس القراءة**، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- أميرة (٢٠٠٢): **صعوبات القراءة**، **Retrived Oct 10, 2003 from http : /www. Wahat. Com**
- البراك، بدر ناصر (٢٠٠٣): **أثر التدريب على الفهم الاستماعي في تحسين الفهم القرائي لذوي صعوبات القراءة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.
- البوسميط، صديقة أحمد (٢٠٠١): **أثر برنامج علاجي باستخدام التدريس المباشر في تنمية التسلسل لدى التلميذات ذوات صعوبات الفهم القرائي في الصف الرابع الابتدائي بدولة البحرين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.
- تقي، هيفاء أحمد علي (٢٠٠٤): **بعض أبعاد البنية المعرفية لدى ذوات صعوبات القراءة والعاديات من تلميذات المرحلة المتوسطة بدولة الكويت**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي.
- التل، شادية أحمد، وعبيدات، يوسف (١٩٩٧): **أثر القراءة الجهرية، الصامتة، والاستماع في الاستيعاب لدى طلاب الصف التاسع الأساسي**، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، مجلد ١٣، العدد الأول، ص ص، ١٧٧ – ٢١٧.
- جابر، عبد الحميد جابر، (١٩٨٩): **سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم**، الكويت، دار الكتاب الحديث.
- جاد، محمد عبد المطلب (٢٠٠٣): **صعوبات التعلم في اللغة العربية**، دار الفكر، الأردن.
- جاي، بوند، تنكر مايلز، واسون باربارا (١٩٨٤): **الضعف في القراءة الجهرية تشخيصه وعلاجه**. (ترجمة: محمد منير مرسي، إسماعيل أبو العزايم)، القاهرة، عالم الكتب.
- جلجل، نصرة محمد (١٩٩٤): **العسر القرائي: دراسة تشخيصية علاجية**، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

- الحلواني، ياسر عبد الله وآخرون (١٩٩٨): **مقدمة في تقييم ومعالجة الصعوبات الأساسية في الحساب**، دار الكتاب الجامعي، العين.
- حنا، سامي عياد، والناصر، حسن جعفر (١٩٩٢): **كيف أعلم القراءة للمبتدئين؟**، البحرين، دار الحكمة.
- الخطيب، جمال، الحديدي، منى (١٩٩٧): **المدخل إلى التربية الخاصة**، الكويت. مكتبة الفلاح.
- الخولي، محمد علي (٢٠٠١): **المهارات الدراسية**، عمان، دار الفلاح.
- الرشيدي، بداي مسلم (٢٠٠٢): **دراسة لبعض العمليات المعرفية المرتبطة بصعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي.
- الرشيدي، سعد، يونس، سمير (١٩٩٩): **التدريس العام وتدريس اللغة العربية**، الكويت، مكتبة الفلاح.
- رفاعي، ناريمان محمد، سالم، محمود عوض الله (١٩٩٣): **دراسة لبعض خصائص الشخصية المميزة للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم**، مجلة معوقات الطفولة، ص ١٨١-٢٢٨.
- الروسان، فاروق (١٩٩٨): **قضايا ومشكلات في التربية الخاصة** ، دار الفكر، الأردن.
- الرويعي، بدرية أحمد (٢٠٠٠): **دور العمليات ما وراء المعرفية في العلاقة بين الفهم القرائي والذاكرة العاملة عند تلميذات المرحلة الابتدائية ذوات صعوبات الفهم القرائي والعاديات**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخليج العربي.
- زحلوق، مها (٢٠٠٥): في: أبو فخر، غسان، وسليمان، نبيل **(صعوبات التعلم في الروضة، تاريخها-تعريفها- علاجها)**، جامعة دمشق.
- الزغول، رافع النصير، الزغول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٣): **علم النفس المعرفي**، دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان، الأردن.
- الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٥): **الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات**، المنصورة، دار الوفاء للطبع والنشر والتوزيع.
- الزغول، عماد، (٢٠٠٢): **نظريات علم النفس**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠١أ): **علم النفس المعرفي، دراسات وبحوث، الجزء الأول**، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠١ب): **علم النفس المعرفي، مداخل ونماذج ونظريات**، الجزء الثاني، دار النشر للجامعات، القاهرة.
- الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨أ): **الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي**، القاهرة، دار النشر للجامعات.

- الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨أ): **صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**، مصر، دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي مصطفى (١٩٨٨ب): **صعوبات التعلم، الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، اضطراب العمليات المعرفية والقدرات الأكاديمية**، القاهرة.
- الزيات، فتحي مصطفى (١٩٨٥): أثر التكرار ومستويات معالجة وتجهيز المعلومات على الحفظ والتذكر، دراسة تجريبية مقارنة، مجلد المؤتمر الأول اعلم النفس، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، **مجلة رسالة الخليج العربي، العدد ١٦.**
- السرطاوي، زيدان أحمد، وسيسالم، كمال سالم (١٩٩٢): **المعاقون أكاديميا وسلوكيا خصائصهم وأساليب تربيتهم**، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.
- سليمان، عبد الرحمن سيد (٢٠٠١): **سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة الأساليب التربوية والبرامج التعليمية**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.
- السليمان، مها عبد الله (٢٠٠١): **أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارة الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي**، رسالة ماجستير غير منشورة، البحرين، جامعة الخليج العربي.
- سليمان، نبيل علي (٢٠٠١): **التخلف وعلم نفس المعوقين**، الطبعة الرابعة، منشورات جامعة دمشق.
- سولسو، روبرت (١٩٩٦): **علم النفس المعرفي** (ترجمة: محمد نجيب الصفوة، مصطفى محمد كامل، محمد الحسانين الدق)، الكويت، شركة دار الفكر الحديث.
- سيسالم، كمال سالم (١٩٨٨): **الفروق الفردية لدى العاديين وغير العاديين**، الرياض، الصفحات الذهبية.
- الشافي، حسن (١٩٩٤): **الطفل والقراءة**، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- الشرقاوي، أنور محمد (١٩٩٢): **التعلم وأساليب التعليم**، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.
- شقير، زينب محمود (١٩٩٩): **سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين الخصائص- صعوبات التعلم- التعليم- التأهيل- الدمج**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- شلبي، محمد أحمد (٢٠٠١): **مقدمة في علم النفس المعرفي**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، القاهرة.
- شملوه، حميدة إبراهيم (٢٠٠٤): **فعالية برنامج معرفي في تنمية مهارات الفهم القرائي**، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة الخليج العربي.
- صقر، سيد محمود (١٩٩٢): **بعض الخصائص المعرفية واللامعرفية للتلاميذ أصحاب صعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

- الضحيان، سعود بن ضحيان، وحسن، عزت عبد الحميد محمد (٢٠٠٢): **معالجة البيانات باستخدام برنامج SPSS 10**، الجزء الثاني، سلسلة بحوث منهجية، الرياض.
- ضيف، محمد حسن (١٩٨٩): **دراسة مسحية في صعوبات التعلم الخاصة عند طلاب المرحلة الابتدائية**، دراسة غير منشورة، البحرين، جامعة الخليج العربي، كلية التربية.
- الطبيب، أحمد محمد (١٩٩٩): **الإحصاء في التربية وعلم النفس**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
- عاقل، فاخر (١٩٨٢): **أسس البحث العلمي في العلوم السلوكية**، (الطبعة الثانية)، بيروت، دار العلم للملايين.
- عبد الرءوف، فتحية عوض (١٩٩٩): **اختبار المصفوفات المتتابعة لجون رافن، كراسة التعليمات**، وزارة التربية والتعليم، إدارة الخدمات الاجتماعية والنفسية، مراقبة الخدمات النفسية، الكويت، مطبعة الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.
- عبد الرؤوف، يحيى (١٩٩٢): قراءة الاستماع، **مجلة التربية**، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد ١٠٢ ص ١٢١- ١٣١.
- عبد الرحيم، فتحي السيد (١٩٩٩): **قضايا ومشكلات في سيكولوجية الإعاقة ورعاية المعوقين النظرية والتطبيق**، دار القلم، الكويت.
- عبد الله، أحمد عباس (٢٠٠٢): **تحليل لبعض مظاهر الاختلال لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم من منظور نظرية معالجة المعلومات**، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، مجلد ١٨، العدد الأول ص ص، ٩٧ – ١٣٨.
- عبد الله، محمد قاسم (٢٠٠٣): **سيكولوجية الذاكرة، قضايا واتجاهات حديثة**، عالم المعرفة، العدد ٢٩٠، الكويت.
- عبد الله، محمد قاسم (٢٠٠٢): **سيكولوجيا الذاكرة وقضايا نفسية ومرضية وقانونية واجتماعية**، عمَّان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس (٢٠٠٣): **الصعوبات الخاصة في التعلم- الأسس النظرية والتشخيصية**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية.
- عدس، محمد عبد الرحيم (٢٠٠٢): **صعوبات التعلم**، دار الفكر، الأردن.
- عدس، محمد عبد الرحيم (١٩٩٨): **تعليم القراءة بين المدرسة والبيت**، دار الفكر، الأردن.
- عصر، حسني عبد الهادي (١٩٩٢): **القراءة – طبيعتها- مناشطها العلمية – وتنمية مهاراتها**، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية.
- عصر، حسني عبد الهادي (١٩٩٩): **تعليم القراءة من منظور علم اللغة النفسي: مدخل مقترح، نظريته وتطبيقاته**، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية.

- عطـــية، محمد عطية (١٩٩٦): **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**، الأردن، دار الفكر.
- علام، صلاح الدين (٢٠٠٢): **القياس التربوي والنفسي**، القاهرة، دار الفكر العربي.
- علي، بدرية عبد الله (١٩٩٣): **العلاقة بين القدرات الإدراكية وبعض صـــعوبات الحـــساب لـــدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة البحرين**، رسالة ماجستير غير منشورة، البحرين، جامعة الخلـــيج العربي، كلية التربية.
- عواد، أحمد أحمد (١٩٩٥): **مدخل تشخيصي لصعوبات التعلم (اختبارات ومقاييس)** الإسكندرية، المكتب العلمي للنشر والتوزيع.
- عواد، أحـــمد أحمد (١٩٩٨): **قـــراءات في علم النفس التربوي وصعوبات التعلم** الإســـكندرية، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.
- عواد، أحمد أحمد (١٩٩٩): **العلاقة بين الذاكرة والإبداع**، بحث غير منشور، القاهرة، **جامعة** قناة السويس.
- غانم، محمود (١٩٩٥): **التفكير عند الأطفال، تطوره وطرق تعليمه**، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر.
- القريوتي، يوسف، والسرطاوي، عبد العزيز، والصمادي، جميل (١٩٩٥): **المدخل إلى التربيـــة الخاصة**، دار القلم للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة، دبي.
- كامجي، ألان ج ، هيوج و. كتس (١٩٩٨): **صعوبات القراءة، منظور لغوي تطـــوري**،(ترجمـــة حمدان علي ناصر، شفيق فلاح علاونة)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إدارة التربيـــة، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف، دمشق.
- كامل، محمد علي (٢٠٠٣): **صعوبات التعلم الأكاديمية بين الفهم والمواجهة**، مركز الإسكندرية للكتاب.
- الكناني، ممدوح، والكندري، أحمد (١٩٩٥): **سيكولوجية التعلم وأنماط التعليم**، مكتبة الفلاح، الكويت.
- كيرك، س. كالفانت، ج (١٩٨٨): **صعوبات الـــتعلم الأكاديميـــة والنمائيـــة**، (ترجمـــة زيـــدان السرطاوي، عبد العزيز السرطاوي)، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية.
- لندا، هارجروف، وبوتيت، ج (١٩٨٨): **التقييم في التربية الخاصـــة**، (ترجمـــة: عبـــد العزيـــز السرطاوي، زيدان السرطاوي)، الرياض، مكتبة الصفحات الذهبية.
- مارتن، هنلي، وروبرتا، رامزي، وروبرتن ألجوزين(٢٠٠١): **خصائص التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم** (ترجمة:جابر عبد الحميد جابر) القاهرة: دار الفكر العربي.
- المحروس، أنيسة (١٩٩١): **دراسة تقويمية لبعض مهارات القراءة الصامتة لدى تلاميذ الـــصف السادس الابتدائي في مدارس البحرين الحكومية**، رسالة ماجستير غير منشورة، البحرين.

- رفقي، محمد محمد (١٩٨٧): **سيكولوجية اللغة والتنمية اللغوية لطفل الرياض، الكويت، دار** القلم.
- المخزومي، أمل علي (١٩٩٥): دور الاتجاهات في سلوك الأفراد والجماعات، **رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، العدد ٥٣.**
- مدكور، علي أحمد (٢٠٠٠): **تدريس فنون اللغة العربية**، الأردن، دار الفكر العربي.
- مصطفى، فاتن (١٩٨٩): **مدى إتقان طلاب وطالبات المرحلة الثانوية لمهارات القراءة الناقدة،** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.
- المصطفى، عبد العزيز (١٩٩٥): **علم النفس الحركي**، الرياض، دار الإبداع الثقافي.
- معوض، خليل ميخائيل (١٩٩٤): **سيكولوجية النمو: الطفولة والمراهقة**، الإسكندرية، دار الفكر الجامعي.
- منسي، حسن (٢٠٠٤): **التربية الخاصة**، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن.
- منصور، علي (١٩٩٢): **التعلم ونظرياته**، منشورات جامعة دمشق.
- موسى، مصطفى (١٩٩٤): **القراءة الحرة الموجهة ودورها في تنمية القراءة الناقدة والتفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، جامعة المنيا، العدد الأول، يوليو.
- واينبرنر، سوزان (٢٠٠٢): ترجمة عبد العزيز السر طاوي، **تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم في الصفوف العادية**، دار القلم، دبي.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠١): **دليل كفايات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية**، إدارة المناهج، مملكة البحرين.
- وزارة التربية والتعليم (١٩٩٩): **قائمة الاختبارات التشخيصية في اللغة العربية للمرحلة الابتدائية**، إدارة التعليم الابتدائي، مملكة البحرين.
- وزارة التربية والتعليم (١٩٩٩): **مُخرجات التعلم في المرحلة الابتدائية في مادتي اللغة العربية والرياضيات**، دراسة غير منشورة، مركز البحوث التربوية والتطوير، البحرين.
- الوقفي، راضي (٢٠٠٣): **صعوبات التعلم النظري والتطبيقي**، كلية الأميرة ثروت، الأردن.
- الوقفي، راضي (٢٠٠١): **الصعوبات التعلمية في اللغة العربية**، كلية الأميرة ثروت، الأردن.
- الوقفي، راضى (١٩٩٨): **مقدمة في علم النفس، دار الشرق**، عمان.
- وهبة، نخلة، والمطوع، عبد الله، وهلال، علي، والمناعي، لطيفة، والخياط، ناهدة (١٩٩٣): **مردود التعلم في المرحلة الابتدائية في مادتي اللغة العربية والرياضيات** (الجزء الثاني) دراسة غير منشورة، مركز البحوث التربوية والتطوير، ومركز البحرين للدراسات والبحوث، البحرين.

- يونس، فتحي علي (٢٠٠٠): " **القراءة.. القراءة.. القراءة.. " القـــراءة والمعرفـــة**، الجمعيـــة المصرية للقراءة والمعرفة، العدد٢، ٢٠٠٠ ص٢١.
- موسى، مصطفى (١٩٩٤): **القراءة الحرة الموجهة ودورها في تنمية القراءة الناقدة والتفكيـــر الناقد لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، جامعة المنيـــا، العدد الأول، يوليو

المراجع الأجنبية:

-Aarnoutse, C., van den Bos, K., & Brand-Gruwel, S. (1998): Effects of listening comprehension training on listening and reading [Electronic version]. **The Journal of Special Education, 32,** 115-126.

-Aaronson, D. and Ferres, S. (1986): Reading strategies for children and adults, aquantitive model, **Psychological review, vol. 93**, No. 1,pp. 89-112.

-Ackerman, P. T., Holloway, C. A., Young Dahl, P. L., & **Dykman**, R. A. (2001): The double-deficit theory of reading disability does not fit all. **Learning Disabilities Research & Practice, 16**, 152-160.

-Ackerman**,** P. T. Dykman R. A. & Gardner M. Y. (1990): Counting Rate, Naming Rate , Phonological Sensitivity and Working Memory Span, Major Factors in Dyscalculia, **Journal of Learning Disabilities, 23(5),** 325-334.

-Anderson T.H. (1993): study and Adjunct Aids, in Rand J. S. Bertran C. B. and William F.B (Eds.), **Theoretical Issues in Reading Comprehension, Hillsdale, N.J. Erlbaum**, Pp.310-342.

-Baddeley, A & Hitch, G.J (1994): Developments in the Concept of working memory. **Neurophysiology, 8,** 485-493.

-Badian, N. (1999): Reading disability defined as a discrepancy between listening and reading comprehension [Electronic version]. **Journal of Learning Disabilities, 32,** 138-148

-Baron, Joan. (1996): **Sexism Attitudes towards Reading in the Adult Learner Population,** ED393092, P1.

-Bensalem, (1998): The Effects of listening comprehension training on listening and reading**, Journal Of Special Education, 32(2),** 129-155.

-Bos, C. & Vaughn, S. (1994): **Strategies for teaching students with Learning and behavior problems**, Boston Allen and Boacon.

-Boyle, J.R. (1996): The effects of a cognitive mapping strategy on the literal & inferential comprehension of students with mild disabilities, **Learning Disability Quarterly, volumes 19**, pages 86-98.

-Chang, C.M. Manis, F.r. Seidenberg, M.s. Custodio, R.G. and Doi, L.M. (1993): Print exposure as a predictor of word reading and reading comprehension in disabled and non disabled readers, **J. Educ, Psycho**. **vol.85, No. 2**, pp.230-238.

-Crusius, J. &Channel, F. (2003): **Writing guides, Retrieved 19 the April, from** www.cotf.edu/ete/pb12.htm_7k.

-Cunningham, R, H. & Engle, R. W. (1994): Memory Processes in Children with Learning Disabilities, Evidence for Deficient Rehearsal, **Journal of Experimental Child Psychology, 24**, 415-428.

-Das, J. P mok, M & mishra, R . M (1994): the role of speech processes & memory in reading Disability. **The journal of general psychology, 121 (2),** 131 – 146**.**

-Deborah P Waber, Peter W Forbes, Peter H Wolff, Michael D Weiler.(2004): **Journal of Learning Disabilities. Austin: Sep/Oct** .**Vol.37, Iss. 5**, pg. 451, 11 pgs.

-Dickson, S. & Others(1995).**Text organization and its relation to reading comprehension: A synthesis.**

-Durkin, D. (1981): **What is value of the new interest in reading comprehension, language arts? vol. 58,** No. 1, pp. 23- 43.

-Esenck, M.W. and keane, M.T.(1992): **Cognitive psychology-studebt's Handbook, London, Lawrence ERL Baum Associates publishers.**

-Flynn, Elizabeth A.and patrocinio p. Schweichart Eds. (1986**): Gender and Reading: Essays on Readers, Texts, and context. Baltimore: Johns llopkins up.**

-Foonnan, B. & Torgesen, J. (2001): Critical elements of classroom and small-group instruction promote reading success in all children, **Learning Disabilities Research if Practice, 16**, 203-212.

-Garman, A. (1990): **psycholinguistics**, **First Edition, Cambridge, Syndicate of the University of Cambridge.**

-Garofalo, K. (1988): Typographic cues as an aid to learning from textbooks, **Visible Language, 22, 2/3**, 273-298.

-Graham, L. and Wong, B.Y.L. (1993): Comparing two models of teaching a Question, Ans, wering strategy for Enhancing reading comprehension: Diactic and self Instructional training, **J. learning disabilities, vol.26, No. 4,** pp.270-279.

-Guastello, E. F., Beasley, T. & Sinatra, R.C. (2000): **Concept mapping effects on of science content comprehension of low–achieving inner – City Seventh graders, Remedial and Special Education 10**. 2- 49.

-Hallahan,P.D.(1999): **Introduction to learning disabilities, Englewood cliff, prentice Hall, Inc.**

-Hallahan, P. D. Kauffman, J. & Lioyd, J. (1985**): Introduction to learning disabilities**, (2ed ed) Englewood cliff: prentice Hall, Inc.

-Hallahan and Kauffman, (1998): **Introduction to learning disabilities**, New York: library of congress.

-Hardy, W.B, McIntyre, W.C brown, S.A, & north, J .A (1989): Visual auditory coding confusability in student with & without learning Disability, **Journal of learning Disability.22** (10), 646-651.

-Hartley, J. (1986): **Planning the typographical structure of instructional text, Educational Psychologist 21, 4,** 325-332.

-Henny, H. Kim (2004): Learning Disabilities (Contemporary Issues Companion). **Journal of Experimental Psychology: General**, 120, 153 – 174.

-Henry, L.A. (2001): **how does the severity of learning disability affect working memory performance, Memory**. Jul-Nov; 9(4-6): 233-247.

-Hood D.C (1998): Lower-level visual processing and models of light adaptation Annual**. Review of Psychology Palo Alto :Vol .49** pg 503, 33 pgs

-Janes Holmes Bernstein, David Bellinger (2002): .Information processing deficits in children with attention-deficit/hyperactivity disorder, inattentive type, and children with reading disability**. Journal of Learning Disabilities**. **Austin: Sep/Oct .Vol.35, Iss. 5**; pg. 448, 14 pgs

-Jitendra, k. & Hoppes, K. (2002). Enhancing main idea comprehension for students with learning problems: The role of a summarization. **Journal of special Education 3** (34) 1-14.

-Joseph, S.C. (2003): Simplicio Reading Improvement, **Chula Vista: Fall. Vol. 40, Iss.3**, p. 110.

-Karlin, R. (1984): **Teaching reading in high school, forth edition, New York, Harps of Row publishers**.

-Kavale, K .A and Nye, C . (1986): Paramerers of Learning Disabilities in a achievement, linguistic, neruropsychological and social, behavioral Domairs, **The J. Spec. educ, vol.19, No. 4,**pp.343.

-Keogh, B.K. (1990): Definitional assumptions and research issues in lee Swanson, H. (Eds.), **Learning disabilities theoretical research issues, New York, library congress**, p.p. 13-19.

-Khe Foon, Hew Wing (2003): Evaluation The Participation and Quality of thinking of Precipice teachers in Ana synchronous on line Discussion

environment: Part II. **International Journal of Instructional Media. New York: Vol.30, Iss. 4;** pg, 355,12Pgs.

-Kieras, D.E. (1981): **Component processes in the comprehension of simple prose, J. V.L.B, vol.20**, No.1-23.

-Korhonen, T.T. (1995): The persistence of rapid naming problems in children with reading Disability : A nine – year follow – up, **Journal of learning disability ,29 (4)** 233-239.

-Kristine D Swain, Mary Friehe, Jeanne M Harrington, (2004): Teaching Listening Strategies in the Inclusive Classroom, **Intervention in School and Clinic. Austin: Sep .Vol.40**, Iss. 1, pg, 48, 7 pgs.

-Lemons, Robert Lee JR. (1992): **The Effect Of Passive Listening And Direct Training In Listening Skills Of A Group Of Black Fourth Graders** . A Bell & Howell Information Company, Michigan.

-Lava Hoffman & Ronald B Gillam (2004): Verbal and Spatial Information Processing Constraints in Children With Specific Language Impairment. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research. Rockville: Feb 2004.Vol.47,** Iss. 1, pg. 114, 12 pgs.

-Lenz, B.K. and C.A. Hughes, C.A.(1990): Aword identification strategy for adolescents with learning disabilities, **J. learning disabilities, vol. 23, No. 3**,pp.149-158.

-Lerner, J.W. (1993): **Learning disabilities, Theories diagnosis, and teaching strategies**, Toronto, Boston: Houghton Mifflin Company.

-Linebarger, D. L. (2001): Beginning literacy with language: Young children learning at home and school.**Topics in Early Childhood Special Education, 21**, 188-192.

-Livingston, Jackie Stevens. (1992): **The Effect of A Listening Skills Curriculum On Listening And Reading Achievement Of Sixth Grade Students,** A Bell & Howell Information Company.

-Lovett, M. W, Steinbach, K. A., & Fritters, J. C. (2000**): Remediating the core deficits of developmental reading disability: A double-deficit**. Howell Information Company.

-Mandrel, G. (1985**): Cognitive Psychology: An essay in Cognitive science.** Hillsdale: NJ: Erlbaum.

-Mclaian, M. A. (2001): **Metacognitionin reading comprehension, what is it and strategies for instruction**, Retrieved 15th May 2002. New York, Holt, Rinehart and Winston

-McLean JF, Hitch GJ. (1999): **Working memory impairment in children with specific arithmetic learning difficulties**. Academic Press, Lancaster University, United Kingdom.

-Mercer, D. & Mercer, R.A. (1998): **Teaching student with learning problems**. New York: Macmillan publishing company.

-Mercer, D. (1997): **Student with learning disabilities**, London: prentice Hall, Inc.

-Mercer. C.D (1992): **Students with Learning Disabilities**. 4th ed. New York. Merrill. Macmillan Publishing Co.

-Muir- Broaddus, J . Rorer, E., Braden ,T.& George . (1995). The Effect of knowledge Base manipulation on individual Difference in processing speed & recall contemporary. **educational psychology, 20,** 403-409.

-Polloway, E. A. Patton, J. R.; Smith T. C., & Buck, G. H. (1997): Mental Retardation and Learning Disabilities: **Applied Issue's. Journal of learning Disabilities. Vol.30, No 3,** 297:308.

-Raymond, C (1999): **Strategies for Reading Comprehension: Reciprocal Teaching,** (on-line). http://

-Reid, k. D. Hresko, p. & Swanson, H .L. (1991): **A cognitive approach to learning Disability, Texas: Pro.ed.**

-Richard , F. (2003): Office care & technology program. Retrieved March 24 from Feather **River College web sit: http: //www/ Feather River Community College. Htm.**

-Riding, R.J., Grimley, M.Dahraei, H. & Banner,G.(2003): Cognitive style, working memory and learning behavior and attainment in school subjects. **British Journal of education Psychology,73,**149-169.

-Rootman, J.R and Ross, D.R. (1990): Using informed strategies for learning to enhance the reading and thinkinh skills of children, with learning Disabilities**, J . Learning disabilities, vol. 23, No. 5**, pp. 270-278.

-Rosen, V.M, Engle, R.W (1997): The Role of Working Memory Capacity in retrieval**. Journal of Experimental Psychology Vol. 126**,No 3,211-227.

-Rusted, J. and Hodgson, S. (1985): Evaluating the picture facilitation effect in children's recall of written texts**, British Journal of Educational Psychology, 55, pt3**, 288-294.

-Schoenbrodt, L., Kumin, L., & Sloan, J. M. (1997): Learning Disabilities Existing Concomitantly Communication Disorder. **Journal of Learning Disabilities, 30** (3) 1-20.

-Scott, Louis Shewfelt. (1999): THE ACCELERTED READER Program,**Reading Achievement, and Attitudes of Student with Learning Disabilities**, ED 434431.

-Short, E.J guddy, C.L friebrt , S.E and schatscheider , C.W (1990) :the diagnostic and educational utility of thinking aloud during problem solving in lee swanson H.(eds) **learning disabilities theoretical research issues** , new York : library of congress P.P 93-107.

-Siegal, L. S. & Ryan, E. B. (1989): The Development of Working Memory in Normally Achieving and Subtypes of Learning Disabled Children**, Child-Development, 60(4),** 973-980.

-Siegal, L.S & Bruce L.A (1984): short-term memory process in children with learning disabilities. **Journal of Development psychology. 20(2),** 200-207.

-Smith, D, & Luckasson, R. (1995): **Introduction to special Education teaching in an age of challenge**. (2nd Ed) Boston, Allyn and Bacon.

-Smith, D. & sesnabaugh, K (1992): **Helping children over come reading difficulties, Eric Digest / ed_ 344190**.

-Smith, P. (1986): **The effects of organizational cues on learners' processing of instructional prose, ERIC No. ED267792**.

-Speece L.D (1989): Information processing & reading in subtypes or learning disabled children. **Unpublished doctoral dissertation Chapel Hill University.**

-Spring, C. and French, L (1990): Identifying children with specific reading disabilities from listening and reading discrepancy scores**, J. learning disabilities**, **vol. 23, No.** 1, pp. 53-58.

-Stanovich, K.E. and Siegel, L.S. (1994): phonotypic performance profile of children with reading disabilities: **A regression- based test of phonological-core rariable-defference model, vol. 86**, No.1, pp.24-53.

-Stewart, A. (1988): **Towards a theory of instructional text design, ERIC No. ED295666.**

-Swanson, H. Lee,(2000): Are working memory deficits in readers with learning disabilities hard to change, **Journal of learning disabilities; Nov.**

-Swanson, H.L.; Coony, J.B., & Brock, S. (1993**)**.The influence of working memory and classification ability on children's word problem solution. **Journal of Experimental Child Psychology, (55).**Pp.374-395.

-Swason, H. L. berninger, V.(1995):The role of working memory in skilled and less skilled reader's comprehension. **Journal of intelligence**. 21, 87-114.

-Swanson, H. L. (1994): Short-Term memory and working memory: Do both contribute to our understanding of academic achievement in children and adults with learning disabilities? **Journal of learning Disabilities, Vol . 27**, No 134 – 50.

-Swanson, H. L (1993): working memory in learning disability subgroups. **Journal of experimental child psychology, 56**, 87-114.

-Swanson, H. (1991): A subgroup analysis of learning-disabilities and skilled reader working memory, In search of a model of reading comprehension. In L. V. Feagans, E. G. short & L. J. Meltzer, (Eds.). **Subtypes of learning disabilities: Theoretical perspectives and search** (pp.209-228), Hillside, NJ. Erlbaum.

-Thorn, Elizabeth, A. (1996): **The Effect of Direct Instruction in Listening on The Listening and Reading Comprehension of First Grade Children, 14.**

-Tompkins, G. E. (2002): **Language arts: Content and teaching strategies (5th Ed.).** Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.

-Vadon. Albert M. (2000): **Gender and Cultural Differences in Attitude toward Reading in an Adult Population**, Ed438527.

-Weed man, L. V, (2003): **Reciprocal Teaching Effects upon Reading Comprehension Levels on Students in 9 th Grads.**

-Williams, j. P. (1993): Comprehension of students with and without learning disabilities: identigication of narrative themes and idiosyncratic text. Representations, **J. Educe. Psycho, vol .85, No.4**, pp.631-641.

-Wolf, M., Miller, L., & Donnelly, K. (2000): Retrieval, automaticity, vocabulary elaboration, orthography (RAVE-O): A comprehensive, fluency-based reading intervention program. **Journal of Learning Disabilities, 33**, 375-386.

-Yassir, A. (1997): **Human cognitive abilities, A survey of factor analytic studies, New York, Cambridge University Press**.

-Yau, J.& Jimnez, H. (2003): **Fostering the literacy strength of struggling Asian American Reader, retrieved 15 April, from**: http://Qproquest-12k.

-Yujing Ni. (1998): Cognitive structure, Content Knowledge, and Classificatory reasoning. **The journal of Gentic Psychology, 159,(3)** 280-296.

جامعة دمشق– كلية التربية

قسم التربية الخاصة

الفروق في مستوى معالجة المعلومات بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين بالمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين

بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في التربية

(تخصص تربية خاصة)

(ملاحق الدراسة)

إعداد

منصور عبد الله صيَّاح

إشراف

الدكتور نبيل علي سليمان

الأستاذ المساعد في كلية التربية

جامعة دمشق

مشاركة

الدكتور محمد عبد الرزاق هويدي

الأستاذ المشارك في كلية الدراسات العليا

جامعة الخليج العربي

العام الدراسي

٢٠٠٥ – ٢٠٠٦ م

رقم الملحق	عنوانه	الصفحة

قسم التربية الخاصة

مُلحق رقم (١)

اختبار مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي

إعداد

منصور عبد الله صيَّاح

إشراف

الدكتور نبيل علي سليمان
جامعة دمشق

الدكتور محمد عبد الرزاق هويدي
جامعة الخليج العربي

أكتوبر ٢٠٠٥

مملكة البحرين

الهدف من الاختبار:

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة:

يهدف هذا الاختبار إلى تعرف مدى فهمك لمضمون ما تقرأ قــراءة صـــامتة مــن نصوص قرائية في مستوى صفِّك الدراسي.

تعليمات الاختبار: سوف تُعرض عليك نصوص قرائية ثلاثة، فاقرأها قراءة صامتة، ثم أجب عن أسئلتها باتباع التعليمات التالية:

- لا يزيد الزمن المخصص لقراءة النصوص القرائية والإجابة عن أسئلتها عن ٥٠ دقيقة.
- لا تبدأ بالإجابة قبل إشارة البدء.
- قبل الإجابة، اقرأ السؤال وتفهمه فهماً جيداً.
- لا تتسرع في الإجابة عن الأسئلة.
- أجب عن الأسئلة في المكان المخصص لكل منها.
- هذا الاختبار لا علاقة له بالنجاح أو الرسوب، فأجب باطمئنان.

(البيانات الأساسية للتلميذ)

اسم التلميذ : ____________ **المدرسة** : ____________ **الصف** : ____________

الجنسية : ____________ **تاريخ الميلاد** : ____________ **تاريخ التطبيق** : ____________

خاص بالفاحص فقط

نتيجة أداء التلميذ في النصوص القرائية الثلاثة				
النص الأول	النص الثاني	النص الثالث	الدرجة الكلية للاختبار	النسبة

درجة النص	درجة التلميذ	درجة النص	درجة التلميذ	درجة النص	درجة التلميذ	٦٠	درجة التلميذ	
٢٠		٢٠		٢٠				
المستوى الفعلي لأداء التلميذ في الفهم القرائي:					١- ( )	٢- ( )		

(النص القرائي الأوّل)

مَرَّ مَلِكٌ بفلاحٍ يَغرسُ شجرةَ عِنبٍ في حديقةِ منْــزلهِ، وقدْ كَبُرَ في السِّنِّ، وضَعُفتْ قُواهُ، فتعجبَّ منهُ وقــالَ لهْ: " أيُّها الشَّيخُ ما لكَ وزَرْعِ هذهِ الشَّجرةِ البطيئةِ الأثمارِ وأنتَ شيخٌ عَجُوزْ؟

فقالَ الشَّيخُ: لا تَعْجَب أيها الملكُ مِنْ ذلكْ، لقدْ غَرسُوا فأكَلْنا، ونَغْرِسُ فيأْكُلُون.

أُعجِبَ الملكُ بجوابِ الشيخِ وشكَرهُ، ثُمَّ قَدَّمَ لهُ مِقداراً من المالْ.

فقال الشَّيخُ: أيُّها الملكُ أرَأَيْتَ ما أسرعَ ثمرةَ غَرْسي ؟

استَحْسَنَ الملكُ جوابَ الفلاحِ فأعطاهُ جائزةً ثانيةً.

فقالَ الشَّيخُ: أيُّها الملكُ، إنَّ الغَرْسَ يُثْمِرُ مرَّةً واحدةً في السَّنَةِ، وأمَّا غَرْسي فقَدْ أَثْمَرَ في الساعةِ مرَّتَينْ.

ازْدادَ إعجابُ الملكِ بجوابِ الشَّيخِ، فَمَنَحَهُ جائزةً ثالثةً، ثُمِّ التَفَتَ إلى أصْحابهِ قائِلاً: انصَرِفُوا بنا فإنْ أَطَلْنا الوُقُوفَ بهذا الشَّيخِ العجوزِ فلا يكْفيهِ ما في خَزِينتِنا.

=بعد قراءتك النص السابق، أجب عن الأسئلة التالية:

ضع دائرة ○ حول الإجابة الصحيحة فيما يلي:

١- (فلاَّحٌ يَغْرِسُ شَجرةَ عِنبٍ في حديقةِ مَنْــزِلِهْ) فالكلماتُ المفتاحيةُ (أي الكلماتُ المُساعدةُ على فهمِ الجملةِ) في الجملةِ السابقةِ هي:

أ- في، حديقة، منــزله.

ب- عنب، حديقة، منــزله.

ت- شجرة، عنب، في.

ث- فلاح، شجرة، يغرس.

٢- العنوان المناسب للنص السابق هو:

أ- حديقة المنـــزل.

ب- شجرة العنب.

ت- فصاحة الشيخ العجوز.

ث- الماء في حياتنا.

٣- جميع العبارات التالية أفكار رئيسة ، ماعدا واحدة جزئية، وهي:

أ- استحسانُ الملك جواب الشيخ

ب- مكافأةُ الملك الفلاح لفصاحة لسانه

ت- اهتمامُ الشيخ بغرس الأشجار

ث- زراعةُ الشيخ لشجرة عنب في حديقة منـــزله

٤- رتب الأحداث التالية من ١ إلى ٤ كما وردت في النص السابق.

( ) مَنْحُ الملك الشيخ الجائزة الثانية

( ) مَنْحُ الملك الشيخ الجائزة الأولى

( ) تَعَجُّب الملك بجواب الشيخ

( ) انصِرافُ الملكِ ومن معه بعد منْحِ الشيخ الجائزة الثالثة

٥.أ- (أيُّها الشَّيخُ ما لكَ وزَرْعِ هذهِ الشَّجرةِ البطيئةِ الأثمارِ وأنتَ شيخٌ عَجُوزْ؟) فكلمة (الشَّيخ) في العبارة السابقة تعني:

أ- رجل معروف في قريته

ب- رجلٌ كبيٌر في عِلْمِه

ت- رجل كبير في سِنِّه

ث- شيخ القبيلة

٥.ب- ازْدادَ إِعجابُ الملكِ بجوابِ الشَّيخِ، فَمَنَحَهُ جائزةً ثالثةً) فمُضاد كلمة (مَنَحَهُ) في العبارة السابقة هي:

أ- شكَره.

ب- رفَعهُ.

ت- حرَمَهُ.

ث- دفعَهُ.

٥.ج- ُعجِبَ الملكُ بجوابِ الشيخِ وشكَرهُ، ثُمَّ قَدَّمَ لهُ مِقداراً مِن المالْ) فمُرادف كلمة(أُعجِبَ) هي:

أ- استغرب

ب- استحسن

ت- استفاد

ث- استردّ.

٦- حدد الشخصية التي أعجبتك في النص السابق. ولماذا؟

درجة النص الأوَّل	

(النَّص القرائي الثاني)

ذهبَ رجلٌ إلى بيتِ صديقٍ لهُ فلَمْ يجدْهُ، فبحثَ عنهُ حتَّى وجدَهُ جالساً تحتَ شجرةٍ خارجَ البلدَةِ، فقالَ لَهُ: لقدْ نويْتُ السَّفرَ، فخُذْ هذا المالَ أمانةً حتَّى أَرْجعْ.

وبعدَ فترةٍ عادَ الرَّجلُ منْ سفرهِ، فذهبَ إلى صاحبهِ وطلبَ منهُ المالَ، فأنْكرهُ، فشكاهُ الرَّجلُ إلى القاضِي، فأحْضرَ القاضِي الصَّدِيقَ وسألهُ؛ فأنكَرَ، وادَّعى أنَّهُ لا يَعْرفُ هذهِ الشَّجَرةْ.

ففكَّرَ القاضِي، ثُمَّ قالَ للشَّاكِي: اذْهبْ الآنَ إلى تِلكَ الشَّجرةِ، لعلَّكَ قدْ دَفنْتَ المالَ تحْتَها، وسوفَ يجْلِسُ صديقُكَ بِجوارِي حتَّى ترْجَعْ.

وبدأ َالقاضِي ينْظُرُ في قضايا أُخْرى، وفجْأةً نظرَ القاضِي إلى الخصْمِ الجالِسِ بجانِبهِ وسأَلَهُ: تُرى هلْ وصلَ صاحبُكَ إلى الشَّجرَةْ ؟

فقالَ الخصْمُ: لا فالمكانُ بَعيدْ.

فقالَ القاضِي: إذِنْ أنْتَ تَعْرفُ مكانَ الشَّجرةْ، وقدْ أخذْتَ المالَ منْهُ. فاعتَرفَ الرَّجُلُ بخيانَتِهِ للأمانةِ، فأمَرهُ القاضِي أَنْ يَرُدَّ المالَ لصاحبِهِ، وعاقَبَهُ على خِيانَتِهْ.

بعد قراءتك للنص السابق، أجب عن الأسئلة التالية:

ضع دائرة O حول الإجابة الصحيحة فيما يلي:

١- (وفجأة نظر القاضي إلى الخصم الجالس بجانبه وسأله) فالكلمات المفتاحية (أي الكلمات المُساعدةُ على فهم الجملة) في الجملة السابقة هي:

أ- فجأة، الجالس، سأله

ب- إلى، بجانبه، الجالس

ت- نظر، القاضي، الخصم

ث- نظر، بجانبه، فجأة

٢- أنسب عنوان للنص السابق هو:

أ- الصداقة.

ب- المال المفقود.

ت- الشجرة والمال.

ث- حكمة القاضي.

٣- الفكرة الرئيسة في النص السابق هي:

أ- ذهاب الرجل إلى بيت صديقه.

ب- دفنُ المال تحت الشجرة.

ت- ذَكاءُ القاضي في معالجة الأمر.

ث- عودة الرجل من سفره.

٤- رتب الأحداث التالية من ١ إلى ٤ كما وردت في النص السابق.

( ) اعترافُ الصديق بخيانته.

( ) سؤالُ القاضي للخصم عن مكان الشجرة.

( ) عودةُ الرجل من سفره.

( ) إِنْكارُ الصديق للمال المودع لديه.

٥-أ. قال القاضي للخصم: لعلَّكَ قدْ دَفَنْتَ المالَ تحْتَها، وسوفَ يجْلِسُ صديقُكَ <u>بِجوارِي</u> حتَّى ترْجَعْ) فمُرادف كلــمة (جِواري) في العبارة السابقة هي:

أ- مكاني.

ب- قُربي.

ت- بَعدِي.

ث- قَبلي

٥.ب- حضرَ القاضِي الصَّدِيقَ وسألهُ؛ فأنكرَ، وادَّعى أنَّهُ لا يَعْرفُ هذهِ الشَّجَرةْ) فمُضاد كلمـــة (أنكَرَ) في العبارة السابقة:

أ- قرَّر.

ب- ادَّعى.

ت- أخفى.

ث- اعترف.

٥.ج- قال الرجل لصديقه: لقدْ نويْتُ السَّفرَ، فخُذْ هذا المالَ أمانةً حتَّى أَرْجعْ) فكلمة (نويْتُ) في العبارة السابقة تعني:

أ- سعيتُ.

ب- قرَّرْتُ.

ت- قصدْتُ.

ث- ذَهبْتُ.

٦- بم تصف الخصم عندما سألَهُ القاضي: تُرى هلْ وصلَ صاحِبُكَ إلى الشَّجرَةْ ؟ فقال: " لا فالمكان بعيد " ولماذا ؟

درجة النص الثاني	

(النص القرائي الثالث)

سُؤالٌ دائِمٌ يدورُ في خاطِري، ويْجعلني في دَهْشةٍ وحيْرة، كُلَّما عبَرَتْ الطَّائرةُ فوْقَ قريتِنا. كيْفَ يُمكِنُ لجسمٍ معدَنيٍّ عملاقٍ أَنْ يَتحرّكَ في السَّماءِ، منْ دُونِ أَنْ يَسْقُطَ على الأرْضْ ؟

توَجَّهْتُ بهذا السُّؤال إلى والِدي، لأسْمعَ الجوابَ الشَّافِي:

الطَّيرانُ ياولدِي حُلمُ الإنسانِ مُنْذُ القِدمِ، وفي سَبيلِ تحْقيقِ هذا الُحلمِ قامَ بعدَّةِ مُحاولاتْ، ونَجَحَ بالطَّيرانِ بواسِطةِ المِنطادِ أوَّلَ الأمْرِ، وبعْدَ جُهُودٍ شاقَّة، وصلَ إلى اخْتراعِ الطَّائرةْ.

الطَّائرةُ ياولدِي مركْبةٌ فضائيَّةٌ تعْملُ بواسِطةِ مُحرِّكٍ ضَخْمٍ وبِسُرْعةٍ مُحدّدةْ. وللأجْنحةِ دورٌ في دفْعِ الطَّائرةِ للأمامْ. وهي تْحتاجُ إلى وقودٍ لتطيَر، وترْتفِع في الْجوْ.

الطَّائرةُ ياولدي وَسيْلةُ نقْلٍ ابْتكَرَها عَقْلُ الإنسانِ لتحْملَ الرُّكابَ والمُسافرينَ على تنُّوعِ مواقِعهمْ ومَصادرِ عيْشِهمْ وأَرْزاقِهمْ، من رِجال أعمالٍ وتُجَّارٍ وسُيَّاحٍ ومُهاجِرينْ، إنَّها تْختصرُ المسافاتِ بينَ البَشَرِ، وتُقرِّبُ بينهم. الطَّائرةُ تُعيدُ المُسافرَ إلى وَطنهِ ليبْقَى مُلْتصِقاً بتُرابهِ، وتُسْهمُ في تْخفيْفِ ألَمِ الفراقِ ببَقاءِ الأحبِّةِ وعوْدةِ الغائِبينْ.

بعد قراءتك للنص السابق، أجب عن الأسئلة التالية:

ضع دائرة O حول الإجابة الصحيحة فيما يلي:

١- الكلمات المفتاحية (أي الكلمات المُساعدة على فهم الجملة) في العبارة التالية: (الطائرة تعيد المسافر إلى وطنه ليبقى ملتصقاً بترابه) هي:

أ- الطائرة، المسافر، تُعيد.

ب- تصقاً، إلى، وطنه.

ت- فى، وطنه، ملتصقا.

ث- إلى، وطنه، بترابه.

٢- أنسب عنوان للنص السابق هو:

أ- فوائد الطائرة.

ب- وقود الطائرة.

ت- اختراع الطائرة.

ث- أنواع الطائرات.

٣- كل الأفكار التالية لم يرد ذكرها في النص السابق ما عدا واحدة هي:

أ- الدول المصنعة للطائرات العملاقة.

ب- كيفية عمل الطائرة.

ت- أحجام الطائرات وأنواعها.

ث- المخاطر المترتبة على ركوب الطائرة.

٤- رتب الأحداث التالية بحسب تسلسلها في النص من ١ إلى ٤.

( ) توجه الولد إلى أبيه للاستفهام عما رآه.

( ) المحاولات التي سبقت اختراع الطائرة

( ) اختراع الإنسان للطائرة.

( ) الفوائد المترَتِّبة على اختراع الطائرة.

٥.أ- (توَجَّهْتُ بهذا السُّؤال إلى والِدي، لأسْمعَ الجوابَ الشَّافِي) فكلمة (الجوابُ الشَّافِي) في العبارة السابقة تعني:

أ- الجواب الواضح.

ب- الجواب الكبير.

ت- الجواب المختصر.

ث- الجواب الشهير.

٥.ب- (الطَّائرةُ يا ولدِي وَسيْلةُ نَقْلٍ ابْتكَرَها عَقلُ الإنسانِ لتحْملَ الرُّكاب والمُسافرينْ) فمُرادف كلمة (ابْتكَرَها) في العبارة السابقة هي:

أ- أوجدها.
ب- صنَعها.
ت- أسّسها.
ث- أَنجزها.

٥.ج- (وتُسْهِمُ الطائرة في تْخفيْفِ أَلَمِ الفراقِ ببَقاءِ الأحبَّةِ وعوْدةِ الغائِبينْ) فمُضاد كلمة (الفراقِ) هي:

أ- الابتعاد.
ب- اللِّقاءْ.
ت- الأَلَمْ.
ث- السَّفرْ

٦-هل تُحب أن تُسافر بالطّائرة ؟ ولماذا ؟

درجة النص الثالث	

جامعة دمشق

كلية التربية – قسم التربية الخاصة

مُلحق رقم (٢)

اختبار مهارات الفهم القرائي لتلاميذ
الصف السادس الابتدائي

إعداد

منصور عبد الله صيَّاح

إشراف

الدكتور نبيل علي سليمان
جامعة دمشق

الدكتور محمد عبد الرزاق هويدي
جامعة الخليج العربي

البحرين

أكتوبر ٢٠٠٥م

اختبار مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف السادس الابتدائي

الهدف من الاختبار:

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة:

يهدف هذا الاختبار إلى تعرف مدى فهمك لمضمون ما تقرأ قـراءة صـامتة مـن نصوص قرائية في مستوى صفِّك الدراسي.

تعليمات الاختبار: سوف تُعرض عليك نصوص قرائية ثلاثة، فاقرأها قراءة صامتة، ثم أجب عن أسئلتها باتباع التعليمات التالية:

- لا يزيد الزمن المخصص لقراءة النصوص القرائية والإجابة عن أسئلتها عن ٥٠ دقيقة.
- لا تبدأ بالإجابة قبل إشارة البدء.
- قبل الإجابة، اقرأ السؤال وتفهمه فهماً جيداً.
- لا تتسرع في الإجابة عن الأسئلة.
- أجب عن الأسئلة في المكان المخصص لكل منها.
- هذا الاختبار لا علاقة له بالنجاح أو الرسوب، فأجب باطمئنان.

(البيانات الأساسية للتلميذ)

اسم التلميذ :	____________	**المدرسة** :	____________	**الصف** :	____________
الجنسية :	____________	**تاريخ الميلاد** :	____________	**تاريخ التطبيق** :	____________

خاص بالفاحص فقط

نتيجة أداء التلميذ في النصوص القرائية الثلاثة				
النص الأول	النص الثاني	النص الثالث	الدرجة الكلية للاختبار	النسبة

درجة النص	درجة التلميذ	درجة النص	درجة التلميذ	درجة النص	درجة التلميذ	٦٠	درجة التلميذ	
٢٠		٢٠		٢٠				
المستوى الفعلي لأداء التلميذ في الفهم القرائي:					١- ( )	٢- ( )		

(النص القرائي الأوَّل)

جلسَ أحدُ التجارِ في دارهِ حزيناً مهموماً، يُفكرُ فيما آلَتْ إليهِ أحوالهُ بعد أن غَرِقت سفينتهُ بما عليها من بضائعَ في عَرضِ البحرِ، وفقدَ جُلَّ ثروتِه. وبينما هو على هذهِ الحال سمِعَ طرقةً على الباب، وما أن فتحهُ حتى وجدَ أحدَ زملائهِ التُّجار باسماً مُحيِّياً، فرحَّب به وأَدْخلَه.

ولما جلسا قالَ الضَّيفْ: لقدْ عرفَ إِخوانُكَ التجارُ ما حلَّ بكَ من خسارةٍ، وساءهُم أن تفقدَ مالَكَ وتتخلى عن تِجارتِك.

فقالَ التَّاجرْ: لقد بقي لدي مالٌ قليلٌ، سأبدأُ به العملَ من جديد، وأرجو اللهَ أن يُعوضَني خيراً بما فقدتْ.

فقالَ الزائرْ: حقَّقَ اللهُ رجاءَك، وعوَّضكَ أحسنَ ممَّا خَسِرت. وسكتَ قَليلا ثُمَّ أخرجَ من حقيبةٍ كانت معهُ مبلغاً كبيراً من المالِ وقدَّمهُ لهُ قائلا: هل لك أنْ تأخذ هذا المبلغ يا صديقي؟، فامتنع التاجرُ عن أخذه، ولكِنَّ الزائَر قالْ: ليسَ هذا إِحْساناً، بلْ هوُ اعترافٌ من زُملائِكَ بجميلِكَ عليْهِم، فقدْ كُنْتَ في كلِّ شِدَّةٍ تَقِفُ إلى جانِبهمْ وتَشُد أَزْرَهُمْ.

وبعدَ إلحاحٍ شديدٍ قَبِلَ التاجرُ المالَ وشكرَ للضَّيِّفِ وزملائِه هذا الشعور النبيلْ. وبعدَ أيّامٍ اشترى سفينةً حمَّلها سِلعاً وعادَ إلى تجارتهِ الأُولى كبقيةِ التُّجارِ، فباركَ الله لهُ في مالهِ واستعادَ مكانَتهُ بينَ زملائِهْ.

بعد قراءتك النص السابق، أجب عن الأسئلة التالية:

ضع دائرة O حول الإجابة الصحيحة فيما يلي:

١- (وبعد إلحاح شديد قبل التاجر المال وشكر للضيف وزملائه هذا الشعور النبيل) فالكلمات المفتاحية (أي الكلمات المُساعدة على فهم الجملة) في العبارة السابقة هي:

أ- وبعد، إلحاح، شديد.
ب- شكر، للضيف، وزملائه.
ت- قبل، المال، التاجر.
ث- الشعور، هذا، النبيل.

٢- الفكرة العامة للنص السابق هي:

أ- القانع بالقليل يعيش مرتاح البال والضمير.
ب- الإخلاص والأمانة يُحققان النجاح للتاجر.
ت- العمل بالتجارة يتطلب استعداد التاجر للربح والخسارة.
ث- صانع المعروف يلقى صنيع ما يعمل.

٣- جميع العبارات التالية أفكارٌ رئيسةٌ، ما عدا واحدة جزئية هي:

أ- زيارة أحد التجار لزميله التاجر التي تعرض للخسارة.
ب- تألُّم التجار لما حل بزميلهم من خسارة والتفافهم حوله.
ت- خسارة التاجر بعدما غرقت سفينته في البحر.
ث- استعادة التاجر لمكانته مرة أخرى بين زملائه.

٤- رتب الأحداث التالية من ١ إلى ٤ بحسب أهميتها في النص.

( ) التاجر يرفض المال المعروض عليه.
( ) التاجر يسمع طرقة على بابه.
( ) التاجر يشتري سفينة أخرى.
( ) الضيف يُخرج مالا كبيراً من حقيبةٍ كانت معه.

٥.أ- (جلسَ أحدُ التجارِ في دارهِ حزيناً مهموماً، يُفكرُ فيما آلَتْ إليهِ أحوالهُ) فكلمة (آلَتْ) في العبارة السابقة تعني:

أ- نزلَت.

ب- وصلَت.

ت- حصلَت.

ث- قطعَت.

٥.ب (فقدْ كُنْتَ في كلِّ شِدّةٍ تَقِفُ إلى جانِبهمْ وتَشُد أَزْرَهُمْ) فمُرادف كلمة (أَزْرَهُمْ) هي:

أ- فقرهم.

ب- ضعفهم.

ت- عزيمتهم.

ث- خوفهم.

٥.ج- (لقدْ عرفَ إخوانُكَ التجارُ ما حلَّ بكَ من خسارةٍ، وساءهُم أن تفقدَ مالَكَ) تضاد كــلمة (ساءهم) هي:

أ- أسْعدَهُمْ.

ب- آلمَهُمْ.

ت- أحْزَنهم.

ث- أزْعجهمْ.

٦- (وما أن فتح الباب حتى وجدَ أحدَ زملائهِ التجار باسماً مُحيِّياً) أيٌّ من الأسئلة التالية تصلح أن تكون الجملة السابقة جواباً لها ؟

أ- كيف وجد التاجر أحد زملائه بعدما فتح الباب له ؟

ب- أين وجد التاجر أحد زملائه التجار ؟

ت- متى وجد التاجر أحد زملائه التجار؟

ث- لماذا فتح التاجر الباب لأحد زملائه التجار ؟

٧- ما الدروس المستفادة من القصة السابقة ؟

٨- (قال الزائر للتاجر: هذا المال ليس إحساناً) ما رأيك في كون هذا المال إحسانا أم لا؟ ولماذا ؟

درجة النص الأول	

(النص القرائي الثاني)

في طَرَفٍ من أَطرافِ القَريةِ الوادِعةِ، كانَ جملٌ يرْعَى إلى جانبِ بِئْرٍ قَديمةٍ مَهْجُورةٍ، قدْ انْهارَ جانِبُها فهَوى الجملُ فيها. وفي هُدوءِ اللَّيلِ كانَ صِياحُ الَجملِ وأَنينُ تضرُّعِهِ واسْتِغاثتِهِ قدْ ملأَ القرْيةَ رُعْباً وذُعْراً.

اجتَمعَ أهلُ القريةِ صَباحاً ورأَوْا ما حَلَّ بالجملِ المِسْكينِ، فحاولُوا إنْقاذَهُ ولكِّن أَعْيَتْهُم الحِيْلةُ لإخْراجِهِ، فالجملُ ثَقيلٌ والْبئْرُ عَميقةٌ، فرَجعُوا وهُم لا يدْرُونَ ما يَصْنعُون. وبعدَ أيَّامٍ وقدْ ضاقَ أهْلُ القرْيةِ بالصَّيحاتِ التِّي تُقْلِقُ نومَهُم وتَنْشُرُ الخوفَ والذُّعرَ ليلاً بينَ أطفالهِمْ، تشاورُوْا على رَدْمِ البِئْرِ، فقدْ أَدْركُوا خُطُورتَها على أَطفالِهم ومواشِيهِم، وأمَّا الجملُ فلا بُدَّ منْ دَفْنِهِ حيّاً ليتَخَلَّصَ من آلامِهِ وأوْجاعِهِ المُبْرِحةِ، وبذلِكَ يكونُ أهل القريةِ قدْ عالجُوْا مُشْكلتيْن في آنٍ واحدْ.

انْطلقَ أهلُ القرْيةِ وبدؤُوا الحفْرَ ونَقْلَ التُّرابِ إلى البِئْرِ ورَمْيِهِ فيْه. وفي آخَرِ النَّهارِ أطَلَّ النَّاسُ ليَروْا ما حلَّ بالجَملِ، فهالَهُم ما رأَوْا ولَمْ يُصدِّقُوا عُيُونَهُم، لقدْ كانَ الجملُ يَنْثُرُ التُّرابَ كُلَّما تَساقطَ على ظَهْرِهِ ويَدُوسُهُ بأقْدامه بحَركاتِ الهِياجِ المُتواصلة، فكانَ أَنْ ساعَدهُ ذلِكَ على دَكِّ التُّراب والعُلُوْ والارْتِفاع كُلَّما زادَتْ كَمِّيةُ التُّرابِ، حتَّى غَدا قَرِيباً مِن الأرْضْ.

وفي اليوْمِ التَّالي أَقْبَلَ أَهْلُ القَرْيةِ بحماسٍ ونَشاطٍ وأَتَّمُوا رَدْمَها، وأَخْرجُوا الجملَ منْها، وتمكَّنُوا من مُعالَجَتِهِ ومُداواتهْ. لقدْ أرادَ أهْلُ القرْيةِ أَنْ يدْفُنُوا الجملَ حيّاً فكانَتْ خِطَّةُ دَفْنِهِ هيَ طَرِيقةُ النَّجاةِ والإنْقاذْ.

بعد قراءتك النص السابق، أجب عن الأسئلة التالية:

ضع دائرة ○ حول الإجابة الصحيحة فيما يلي:

١- (لقد كان الجمل ينثر التراب كلما تساقط على ظهره ويدوسه بأقدامه بحركات الهياج المتواصلة) فالكلمات المفتاحية (أي الكلمات المُساعدة على فهم الجملة) في الجملة السابقة هي:

أ- تساقط ، ظهره، الجمل ، المتواصلة.

ب- أقدامه ، الجمل، يدوسه، الهياج.

ت- **حركات، كان ، الهياج، الجمل.**

ث- الجمل ، التراب، ينثر، ويدوسه.

٢- الفكرة العامة للنص السابق هي:

أ- سعي الناس نحو حياة هادئة.

ب- ضرورة الحفاظ على سلامة الناس من المخاطر.

ت- **غريزة التمسك بالحياة لدى الكائنات الحية.**

ث- تعاون الناس من أجل التغلب على مشكلاتهم

٣- أيٌّ من العبارات التالية تُعد فكرة جزئية في النَّص السَّابق ؟

أ- استغراب أهل القرية من إنقاذ الجمل لنفسه.

ب- معالجة الجمل ومداواته.

ت- **التفكير في طريقة تُنقذ الجمل من الموت.**

ث- نجاة الجمل من موته المحقق.

٤- رتب الأحداث التالية من ١ إلى ٤ وفق تسلسلها في النص السابق.

( ) انطلاق أهل القرية وبدء ردم البئر.
( ) الجمل يُصدر أصواتاً تُفزع أهل القرية.
( ) الجمل يدك التراب كلما سقط على ظهره.
( ) أهل القرية يعالجون الجمل مما أصابه.

٥ .أ- (وفي آخَرِ النَّهارِ أطَلَّ النَّاسُ ليَروْا ما حلَّ بالجَملِ، فهالَهُم ما رأَوْا) فكلمة (فهالهم) في العبارة السابقة تعني:

أ- آلَمهُم.
ب- أَدْهَشهم.
ت- **أَحْزَنَهُم.**
ث- أَعْجَبهم.

٥.ب- (فحاولُوا إنْقاذَهُ ولكِنْ أَعْيَتْهُم الحِيْلةُ لإخْراجِهِ) فمُرادف كلمة (أَعْيَتْهُم) هي:

أ- صعُبت عليهم.
ب- أثْقلتهُم.
ت- **أتْعبتْهُم.**
ث- اشتدت عليهم.

٥.ج- (في طَرَفٍ من أَطرافِ القَريةِ الوادِعةِ، كانَ جملٌ يرْعَى إلى جانبِ بِئْرٍ قَديمةٍ مَهْجُورةٍ) فتضاد كلمة (الوادِعةِ) هي:

أ- الهادِئةْ

ب- المزعِجة

ت- **الساكنة**

ث- المُضْطَرِبة

٦- اجتمع أهل القرية صباحاً ورأوا ما حل بالجمل المسكين. أي من الأسئلة التالية تصلح أن تكون الجملة السابقة جواباً لها ؟

أ- أين اجتمع أهل القرية ليروا ما حل بالجمل المسكين؟

ب كيف اجتمع أهل القرية ليروا ما حل بالجمل المسكين ؟

ت **متى اجتمع أهل القرية ليروا ما حل بالجمل المسكين؟**

ث من اجتمع من أهل القرية صباحاً ؟

٧- ماذا تستنتج من النص السابق؟

___

___

___

٨- لو كنت أحد أفراد أهل القرية، فهل ستوافقهم الرأي فيما اتفقوا عليه، ولماذا؟

___

___

___

درجة النص الثاني	

(النص القرائي الثالث)

لقد كانَ السفرُ إلى الفضاء الخارجي حُلماً إلا أنه تحوّل إلى حقيقة، وأصبح الإنسانُ يتنقلُ من مكانٍ إلى آخر داخل هذا الفضاء الفسيح الذي أصبح مزدحماً بالمركباتِ الفضائية، والأقمارِ الصناعية. وبعد أن كان غزو الفضاء لأسبابٍ علميةٍ وعسكرية، هل يمكنُ أن يتحولَ الفضاءُ الخارجي إلى فضاء تجاري يستثمرُ فيه الإنسانُ الأموالَ؟ وتصبحُ كواكبٌ مثل القمر والمريخ مُنتجعات سياحية متميزة ؟

إن حلمَ الإنسانِ بتحويلِ الفضاءِ إلى منـــتجعٍ سياحي قد تحقق بالفعلِ من خلالِ انطلاقِ الأميركي (دينس تيتو) إلى الفضاء على متنِ مركبةٍ روسيةٍ في أبريل عام ٢٠٠١م، ليكون بذلك أولَ سائحٍ إلى الفضاء في العالم بعد أن دفعَ عشرين مليون دولار أميركي.

وبعد فترةٍ وجيزةٍ من عودةِ تيتو إلى الأرض، انطلق (مارك شاثيلورث) من جنوب أفريقيا في رحلةٍ إلى الفضاء ليكون بذلك ثاني سائح فضائي في تاريخ البشرية.

ويبدو أن رحلتي تيتو وشاثيلورث لن تكونا آخر رحلتين، فقد بدأت الشركاتُ الدخولَ في منافسةٍ محتدمةٍ لتهيئةِ الأوضاعِ لسائحي المستقبل، حتى يكون الفضاءُ أكثرَ راحةً واستعداداً لاستقبالهم، وقد وضعت الخططُ لبناءِ سفنٍ فضائيةٍ قريبةِ الشبهِ من الطائرة، تأخذُ السياحَ في رحلةٍ فضائيةٍ في خلال السنوات الثلاث المقبلة، وستتضافر الجهودُ حتى تجعلَ تكاليفَ السفرِ إلى الفضاء لا تزيدُ عن تكاليف رحلة إلى الغلاف الجوي. ويذهبُ العلماءُ والمستثمرون بخيالهم إلى أبعدِ من ذلك في محاولاتهم لتهيئةِ المناخِ هناك ليناسب معيشة الإنسان قدر المستطاع.

بعد قراءتك للنص السابق، أجب عن الأسئلة التالية:

ضع دائرة ○ حول الإجابة الصحيحة فيما يلي:

١- **(**فقد بدأت الشركات الدخول في منافسة محتدمة لتهيئة الأوضاع لسائحي المستقبل**)** الكلمات المفتاحية (أي الكلمات المُساعدة على فهم الجملة**)** في العبارة السابقة هي:

أ- محتدمة، لتهيئة، الأوضاع.

ب- بدأت، الشركات، منافسة.

ت- **الدخول، في، المستقبل.**

ث- بدأت، الأوضاع، الشركات.

٢- ما العنوان المناسب للنص السابق ؟

أ- غزو الكواكب واستيطانها.

ب- استكشاف الفضاء الخارجي.

ت - قصة غزو القمر.

ث- السياحة الفضائية

٣- جميع الأفكار التالية رئيسة في النص السابق ما عدا واحدة جزئية هي:

أ- البدء بدخول الشركات في منافسات لتهيئة الأوضاع لسائحي المستقبل.

ب- إرادة الإنسان وعلمه تُحَوِّل الحلم إلى حقيقة.

ت- السيطرة على الكواكب الأخرى.

ث- إمكانية تحويل الفضاء الخارجي إلى منتجع سياحي.

٤- رتب العبارات التالية من ١ إلى ٤ وفق تسلسلها في النص.

( ) غزو الفضاء لأسباب علمية عسكرية في بادئ الأمر

( ) انطلاق الأميركي (دينس تيتو) إلى الفضاء الخارجي.

( ) السفر إلى الفضاء الخارجي حُلم يتحول إلى حقيقة.

( ) تنافس الشركات لتهيئة الأوضاع للسياحة الفضائية

٥.أ- (فقد بدأت الشركات الدخول في منافسة محتدمة لتهيئة الأوضاع لسائحي المستقبل) فكلمة (محتدمة) في العبارة السابقة تعني:

أ- مؤلمة

ب- قوية

ت- مؤسفة

ث- كبيرة

٥.ب- (وستتضافر الجهود حتى تجعل تكاليف السفر إلى الفضاء لا تزيد عن تكاليف رحلة إلى الغلاف) فمرادف كلمة (ستتضافر) هي:

أ- تتوحَّد

ب- ترتقي

ت- **تتشابه**

ث- تتمنى

٥.ج- (وبعد فترة وجيزة من عودة تيتو إلى الأرض) فتضاد كلمة (وجيزة) هي:

أ- قريبة

ب- قليلة

ت- **طويلة**

ث- قصيرة

٦- إن حلم الإنسان بتحويل الفضاء إلى منــتجع سياحي قد تحقق بالفعل من خلال سابقة هي الأولى من نوعها في التاريخ، بانطلاق الثري الأميركي (دينس تيتو) إلى الفضاء على متن المركبة الروسية. أي من الأسئلة التالية تصلح الفقرة السابقة أن تكون جواباً لها ؟

أ- كيف تحقق حلم الإنسان بتحويل الفضاء إلى منتجع سياحي؟
ب- أين تحقق حلم الإنسان بتحويل الفضاء إلى منتجع سياحي؟
ت- **متى تحقق حلم الإنسان بتحويل الفضاء إلى منتجع سياحي؟**
ث- لماذا تحقق حلم الإنسان بتحويل الفضاء إلى منتجع سياحي؟

٧- ماذا تستنتج من النص السابق؟

___

___

___

٨- هل تُعتبر عملية تحويل الفضاء الخارجي إلى مَركزٍ سياحي إهدارا لثروة الإنسان ؟ ولماذا ؟

___

___

___

درجة النص الثالث	

جامعة دمشق
كلية التربية – قسم التربية الخاصة

مُلحق رقم (٣)

اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات للنصوص المقروءة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي

إعداد

منصور عبد الله صيَّاح

إشراف

الدكتور نبيل علي سليمان
جامعة دمشق

الدكتور محمد عبد الرزاق هويدي
جامعة الخليج العربي

أكتوبر ٢٠٠٥م

مملكة البحرين

اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات للنصوص المقروءة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي

الهدف من الاختبار: عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة:

يهدف هذا الاختبار إلى تعرف مستوى معالجتك للمعلومات في النصوص المقروءة وفقاً لمستويات المعالجة التالية: المستوى السطحي، المستوى المتوسط، المستوى العميق.

تعليمات الاختبار: سوف تُعرض عليك نصوص قرائية ثلاثة، فاقرأها قراءة صامتة، ثم أجب عن أسئلتها باتباع التعليمات التالية:

- لا يزيد الزمن المخصص لقراءة النصوص القرائية والإجابة عن أسئلتها عن ٥٠ دقيقة.
- لا تبدأ بالإجابة قبل إشارة البدء.
- قبل الإجابة، اقرأ السؤال وتفهمه فهماً جيداً.
- لا تتسرع في الإجابة عن الأسئلة.
- أجب عن الأسئلة في المكان المخصص لكل منها.
- هذا الاختبار لا علاقة له بالنجاح أو الرسوب، فأجب باطمئنان.

(البيانات الأساسية للتلميذ)

اسم التلميذ : ____________ **المدرسة** : ____________ **الصف** : ____________

الجنسية : ____________ **تاريخ الميلاد** : ____________ **تاريخ التطبيق** : ____________

خاص بالفاحص فقط

النص القرائي	**درجة التلميذ في الأسئلة التالية (الدرجة الكلية ٤٨ درجة)**						**المجموع**
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	**السادس**	

الأول							
الثاني							
الثالث							
المجموع							

(النص القرائي الأوّل)

يُحْكى أنَّ تاجراً أميناً وَرِث داراً واسعة عَنْ أَبيه، فَكانَ يُحِبُّها كَثيراً وَيُحافِظُ عَلَيْها، ولَمْ يُفَكِّرُ يَوْماً من الأيام في بَيْعِها أَوْ هَجْرِها، ولَكنْ لَمَّا كَسَدَتْ تِجارَتُهُ، وتَراكَمَتْ عَلَيْهِ الدّيونُ عَرَضَها لِلْبَيْع، وَحَدَّدَ مَبْلَغاً كَبيراً مِنَ الْمالِ ثَمَناً لَها.

استَكْثَرَ الْمُشْتَرونَ الثَّمَنَ الْمَطْلوبَ فيها وَقالوا لَه: " إِنَّ دارَكَ لا تُساوي إلا بِضْعَةَ آلافٍ من الدّنانيرِ، فَلِماذا تَطْلُبُ هذا الْمَبْلَغَ ثَمَناً لَها " ؟

قالَ التّاجِر: "أَبيعُ داري بِبِضْعَةَ آلافٍ مِنَ الدَّنانير، وَالْباقي ثَمَناً لِلْجيرَةِ الْغالِيَة، فَبِالْجيرانِ تَعْلو الدِّيارُ وتَرْخُصُ، والْجارُ الطَّيِّبُ لا يُقَدَّرُ بِثَمَن، ولَكِنَّني مُضْطَرٌّ إلى الْبَيْع. وَبَلَغَ هذا الْخَبَرُ جارَهُ، فَذَهَبَ إِلَيْه، وَأَعْطاهُ ما يَكْفيهِ مِنَ الْمالِ لِسدادِ دُيونِــه، وَقالَ لَه: " لا تَبِعْ دارَكَ، وَلا تَنْتَقِلْ من جِواري ".

بعد قراءتك النص السابق، أجب عن الأسئلة التالية:

ضع دائرة ○ حول الإجابة الصحيحة فيما يلي:

١- ورِث التاجر الأمين عن أبيه:

أ- مالاً وفيراً.

ب- داراً واسعةً.

ت- **منــزلاً صغيراً.**

ث- دابةً كبيرةً.

٢- عَرضَ التاجرُ دارَهُ للبيع لمــَّا:

أ- شعر بالحاجة إلى الرحيل من قريته

ب- شعر بالحاجة إلى المال

ت- **رغِب في دارٍ جديدة.**

ث- كَسَدَتْ تِجارَتُهُ، وتَراكَمَتْ عَلَيْهِ الدّيونُ.

٣- أنسب عنوان للنص هو:

أ- الدار الواسعة.

ب- الجيرة الغالية.

ت- **دار للبيع.**

ث- التاجر الغني.

٤- أعطى الجارُ المالَ إلى جاره التاجر عندما بلغه الخبر لأنه ....

أ- راغب في مُساعدة جاره المُحتاج.

ب- راغب في الحصول على رضا جاره.

ت- **لا يرغب في أن يُجاوره أحد غير جاره الطيب.**

ث- مُضطر لمساعدة جاره حتى لا يغضب عليه الآخرون.

٥- لو خيروك بين آلاف الدنانير وبين جار طيب فأيهما تختار؟ ولماذا؟

٦- من أعجبك أكثر، التاجر أم جاره ؟ ولماذا ؟

درجة النص الأول	

(النص القرائي الثاني)

رأَتْ دجاجةٌ حبَّةَ قمحٍ أمامَ الحظيرةِ، فقالَتْ: أنا أَزْرَعُ هذهِ الحبَّةَ، الحبَّةُ تُصبحُ عيدانَ قمحٍ، وفي العيدانِ سنابلُ فيها حبٌ كثيرٌ، آخذُ الحبَّ وآكلُ منهُ أنا ومَنْ معِي.

– فقالَتْ الدَّجاجةُ للبَطَّةْ: تعالَي يا بطَّةُ ازْرعِي معِي.

– قالَتْ البَطَّة: إنَّ ذلكَ يُتعبُني، وأنا لا أحِبُّ التَّعَبْ.

– فقالَتْ الدَّجاجةُ للوزَّة: تَعالَي يا وزَّةُ ازْرَعِي مَعِي.

– قالت الوزَّة: أنا أحبُ اللعبَ في الماءِ والعومَ فيه، فازرعِيها لوحْدك.

– فقالت الدجاجة: هيَّا يا صغاري نزرعُ حبَّةَ القمحِ معاً، ونَقَرَتْ الأرضَ وزرعَتْ الحبَّةَ، وجرَتْ الكتاكيتُ تساعدُ أُمَّها.ضَحِكتْ البطةُ من الدجاجةِ وقالتْ: متى يطلعُ هذا القمحْ؟

مرَّت الأيامُ وطلعت عيدانُ القمحِ، وكبُرت العيدانُ وامتَلأت سنابلُها بحبٍ كثيْر.

فرِحتْ الدَّجاجةُ بذلك، وأخذَتْ حبَّ القمحِ واتَّجهت نحو صديقتَيْها البطَّة والوزة وقالتْ لهُما: هيَّا لتأْكُلا مَعِي حباتَ القمحْ.

– قالت البطَّةُ والوزَّةُ: نشكُركِ كثيراً على ذلكْ، ولكنَّا لمْ نتْعبْ معكِ حتَّى نأْكُلْ.

بعد قراءتك النص السابق، أجب عن الأسئلة التالية:

ضع دائرة ○ حول الإجابة الصحيحة فيما يلي:

١– ما الطيور التي تدور حولها أحداث القصة ؟

أ– البطة.

ب– الوزة.

ت– **الدجاجة والبطة والوزة .**

ث– البطة والوزة، والدجاجة وكتاكيتها.

٢- من ساعد الدجاجة في زراعة حبة القمح ؟

أ- الوزة

ب- البطة

ت- **البطة والوزة**

ث- صغارها الكتاكيت.

٣- سخرت البطةُ من الدجاجة عندما طلبت منها أن تزرع معها حبة القمح. فما العبارة التي تشير إلى ذلك من النص؟

أ- قالت البطة: إن ذلك يُتعبني، وأنا لا أحبُ التعب.

ب- ضحكت البطةُ من الدجاجة وقالت: متى يطلعُ هذا القمح؟

ت- **قالت البطةُ والوزةُ: نشكركِ كثيراً على ذلك، ولكننا لم نتعب معكِ حتى نأكل.**

ث- قالت الوزة: أنا أحبُ اللعبَ في الماءِ والعومَ فيه، فازرعيها لوحدك.

٤- تمثل الدجاجة في القصة السابقة شخصية الطائر:

أ- النشيط المغامر.

ب- المكافح لتوفير غذائه وغذاء من معه.

ت- **القوي المدافع عن مصلحة جماعته من الطيور.**

ث- المُسيطر على غيره من الطيور وقيادتهم.

٥- أخذت الدجاجةُ حبَ القمحِ واتجهت نحو صديقتيها البطة والوزة وقالت لهما: هيَّا لتأكلا معي حباتَ القمح.فعلام يدل قول الدجاجة في العبارة السابقة؟

٦- لو كنت مكان الدجاجة هل ستدعو البطة والوزة مشاركتك في أَكْلِ الحب ؟ ولماذا؟

درجة النص الثاني	

(النص القرائي الثالث)

يُعتبرُ الخليجُ العربي أحد المسالكِ الهامَّةِ في طريقِ الهجرةِ لكثيرٍ من الطُّيورِ القادِمةِ من أَواسِطِ آسيا وشرقِ أُوربَّا إلى أَفريقيا وباكِسْتان والهِند. ولِموقِعِ البحرينِ أهميَّة من خُطُوطِ الهِجْرةِ، فهِي عِندَ مُفْترقِ مَسْلَكين هامَّين من مَسالِكِ الطُّيورِ الُمهاجِرة، فتَعْبُرُ عليها أَعدادٌ كبيرةٌ من الطُيورْ. وتتجنَّبُ الطُّيورُ الُمهاجرةُ في هِجْرَتِها المُرورَ فوقَ الجبالِ العاليةِ، أوْ عُبورِ الُمسطَّحاتِ المائيِّةِ الشَّاسعةِ، وهذا ما يُفسِّرُ عُبورَ الطُّيورِ المُهاجرةِ فوقَ البحرينِ لِوقُوعِها في الزَّاويةِ الشِّماليِّةِ الشَّرْقيِّةِ للجزيرةِ العَربيَّة.

وتَعْتَمدُ الطُّيورُ الُمهاجِرةُ في تحدِيدِ اتجاهاتِها على النُّجُومِ إذا كانَ طَيرانُها لَيْلاً، وعلى الشَّمسِ إذا كانَ طيرانُها نهاراً. وتقطعُ الطُّيورُ الُمهاجرةُ آلاف الكيلومترات، ومِنْها مَنْ يَقْطَعُ تلكَ المسافةِ لعدَّةِ أيَّامٍ بِدونِ توقُّفٍ مُعتمِدةً في طيرانِها على مَخْزونِها الدُّهْني. وتُعْتَبرُ البحرين مَحطَّات تَوقُّفٍ لأنواعٍ كثيرةٍ وَعدِيدةٍ من هذهِ الطُّيورِ لتسْتَعِيدَ قُواها وتَتغذَّى فِيها لِتُعيدَ تَكوينَ مَخْزونِها الدُّهْني من جَديد، فهوَ وُقُودُها لِلطَّيرانِ. ولأنَّ مناخُ البحرينِ شَديد الحرارةِ صيفاً، فإنَّهُ يَصْعُبُ على الطُّيورِ المُهاجِرةِ أَنْ تُقيمَ فِيها على مَدارِ السَّنةْ.

بعد قراءتك النص السابق، أجب عن الأسئلة التالية:

ضع دائرة O حول الإجابة الصحيحة فيما يلي:

١- لموقع البحرين أهمية كبيرة من خطوط هجرة الطيور لكونها:

أ- تضم أرضاً صحراوية واسعة.

ب- تُحيط بها المياه من كل جانب.

ت- **تقع عند مفترق مَسْلكين هامين من مسالك الطيور المهاجرة.**

ث- تقع بالقرب من المملكة العربية السعودية

٢- يصعب على الطيور المهاجرة أن تُقيمَ فِي البحرين على مدار السنة

أ- لعدم قدرتها على مقاومة صيف البحرين شديد الحرارة.

ب- لعدم توفر الغذاء اللازم لها في البحرين.

ت- **لتعرض البحرين لرياح شديدة طوال العام.**

ث- لاقتراب البحرين من المياه العميقة في الخليج العربي.

٣- أنسب عنوان للنص هو:

أ- البحار والطيور المهاجرة.

ب- هجرة الطيور.

ت- **الطيور والجبال العالية.**

ث- النجوم وهجرة الطيور.

٤- تتفادى الطيور المهاجرة المرور فوق المُسطحات المائية الشاسعة، لأن ذلك يحرمها من:

أ- الاستمتاع بجمال الطبيعة أثناء هجرتها.

ب- معرفة المكان الذي تريد الهجرة إليه.

ت- **الراحة والتزود بالغذاء اللازم لاستكمال رحلتها.**

ث- حماية صغارها من الطيور

٥- تعتمد الطيور المهاجرة في تحديد اتجاهها على النجوم إذا كان طيرانها ليلا. فعلام يدل ذلك التصرف من وجهة نظرك ؟

٦- هل توافق على أن تستفيد البحرين من هجرة الطيور فوق أراضيها وذلك باصطيادها والاستفادة من لحومها؟ ولماذا ؟

درجة النص الثالث	

جامعة دمشق

كلية التربية – قسم التربية الخاصة

مُلحق رقم (٤)

اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات للنصوص المسموعة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي

إعداد

منصور عبد الله صيَّاح

إشراف

الدكتور نبيل علي سليمان
جامعة دمشق

الدكتور محمد عبد الرزاق هويدي
جامعة الخليج العربي

أكتوبر ٢٠٠٥م

مملكة البحرين

اختبار تقدير تحديد مستوى معالجة المعلومات للنصوص المسموعة
لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي

الهدف من الاختبار:

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة:

يهدف هذا الاختبار إلى تعرف مستوى معالجتك للمعلومات في النصوص المسموعة، وفقاً لمستويات المعالجة التالية: المستوى السطحي، المستوى المتوسط، المستوى العميق.

تعليمات الاختبار: سوف تُعرض عليك نصوص قرائية ثلاثة، فاستمع إليها، ثم أجب عن أسئلتها باتباع التعليمات التالية:

- لا يزيد الزمن المخصص لقراءة النصوص القرائية والإجابة عن أسئلتها عن ٥٠ دقيقة.
- لا تبدأ بالإجابة قبل إشارة البدء.
- قبل الإجابة، اقرأ السؤال وتفهمه فهماً جيداً.
- لا تتسرع في الإجابة عن الأسئلة.
- أجب عن الأسئلة في المكان المخصص لكل منها.
- هذا الاختبار لا علاقة له بالنجاح أو الرسوب، فأجب باطمئنان.

(البيانات الأساسية للتلميذ)

اسم التلميذ	: ____________	**المدرسة**	: ____________	**الصف**	: ____________
الجنسية	: ____________	**تاريخ الميلاد**	: ____________	**تاريخ التطبيق**	: ____________

خاص بالفاحص فقط

النص القرائي	**درجة التلميذ في الأسئلة التالية (الدرجة الكلية ٤٨ درجة)**						**المجموع**
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	**السادس**	
الأول							

الثاني							
الثالث							
المجموع							

أوَّلا: أسئلة النص الأول:

بعد استماعك للنص السابق، أجب عن الأسئلة التالية:

ضع دائرة O حول الإجابة الصحيحة فيما يلي:

١- مرَّ ثعلب بإحدى القرى فرأى ديكاً يبحث عن

أ- صديقته الدجاجة.

ب- صديقه الأرنب.

ت- **مَسْكن له.**

ث- طعام له.

٢- شعرت كلاب القرية بالثعلب

أ- فهجمت عليه وجرت وراءه.

ب- حاصرته قبل أن يَــفر.

ت- **طلبت منه أن يُسلِّمَ نفسه.**

ث- طلبت منه أن يُغادر القرية.

٣- أنسب عنوان للنص هو:

أ- الكلاب والثعلب.

ب- صياح الديك.

ت- **الثعلب المكَّار.**

ث- الكلاب وديك القرية.

٤- **العبارة التي تُشير إلى غباء الثعلب في القصة التي استمعت إليها هي:**

أ- هجم الثعلب على الديك وأمسكه بفمه وجرى.

ب- قال الثعلب للديك: لقد سمعت صوت أبيك مرة فأُعْجبتُ به.

ت- **فتَحَ الثعلب فمه ليتكلم فسقط الديك.**

ث- رفْرَفَ الديك بجناحيه وصاح، فهجم الثعلب عليه.

٥- اذكر حيلة أخرى كان يمكن أن يتخلص الديك بها من الثعلب.

٦- **بما تصف الديك في القصة التي استمعت إليها؟ ولماذا ؟**

درجة النَّص الأوَّل	

ثانياً: أسئلة النص الثاني:

بعد استماعك للنص الثاني، أجب عن الأسئلة التالية:

ضع دائرة O حول الإجابة الصحيحة فيما يلي:

١- اتفق الحمار والثعلب على أن يشتركا معاً في البحثِ عن .....

أ- الماء والطعام.

ب- فريسة لهما.

ت- **صديقهما الأرنب.**

ث- بُحيرة الماء.

٢- قال الثعلب للأسد.......

أ- سأذهب معك في رحلة صيد مشتركة.

ب- سأشترك معك في اصطياد الحمار.

ت- **سأساعدك على الحصول على طعامك.**

ث- سأساعدك على بناءِ بيتك.

٣- وافق الأسد على ما اقترحه الثعلب لأنه ....

أ- يثق في الثعلب ثقة كبيرة.

ب- سيساعده على الإمساك بالحمار دون أن يُتعبَ نفسه في مطاردته.

ت- **يحب كثيراً لحم الحمار ويُعدها وجبة شهية له.**

ث- سيمكنه من الإمساك بالحمار والثعلب دون أن يُتعبَ نفسه في مطاردتهما.

٤- أنسب عنوان لهذه القصة هو:

أ- عاقبة الغرور.

ب- حيلة ثعلب.

ت- **الأسد الشجاع**

ث- عاقبة الخيانة.

٥- هل يستحق الثعلب ما حدث له ؟ ولماذا ؟

٦- لو كنت مكان الثعلب ماذا ستفعل ؟

درجة النَّص الثاني	

ثالثاً: أسئلة النص الثالث:

بعد استماعك للنص الثالث، أجب عن الأسئلة التالية:

ضع دائرة O حول الإجابة الصحيحة فيما يلي:

١- ماذا فعل نعمان عندما مر بمطعم تفوح منه رائحة الشواء ؟

أ- اشترى رغيفاً وجلسَ يأكل بالقرب من المطعم.

ب- طلب من صاحب المطعم أن يُعطيه لحماً.

ت- **اشترى رغيفاً ولحماً وجلس يأكل بالقرب من المطعم.**

ث- جلس يشمّ رائحة الشواء.

٢- (وتصادفَ في ذلك الوقت أن مرَّ رجل أمامَ المطعم، فسأل عن سببِ اختلاف الفقيرِ مع صاحبِ المطعم) فمن هو ذلك الرجل؟

أ- شيخ القبيلة.

ب- شيخ عجوز.

ت- **حاكم القرية.**

ث- أحد أغنياء القرية.

٣- شخصية مسعود تمثل شخصية الإنسان:

أ- البخيل.

ب- المغرور.

ت- **الكريم.**

ث- الشرِّيرْ.

٤- أما شخصية الشيخ العجوز فهو ذلك الرجل:

أ- الحكيم.

ب- العالم

ت- **المتعاون.**

ث- الفضوليْ.

٥- لماذا أسقط الرجل العجوز نقوداً معدنية عدة مرات فوق الأرض ؟

٦- ما رأيك في تصرف الرجل العجوز ؟ ولماذا ؟

درجة النَّص الثالث	

(النص القرائي الأول)

(خاص بالمعلم)

ذاتَ يومٍ مرَّ ثعلبٌ بإحدى القُرى، فرأَى دِيكاً يبحثُ عن طَعامٍ له، فتقَّدم منه الثعلبُ، وقال لهْ: سمِعتُ صوتَ أبيكَ مرَّةً فأُعْجبتُ بهِ وتمنَّيتُ أنْ أسمَعه مرَّةً ثانِية، فقالَ الدِّيكْ: إنَّ صوتي جميلٌ كذلكْ، ولا يقُلُّ جمالاً عن صوتِ أبي، ثُم أغْمَضَ عيْنَيْه، ورَفْرفَ بجناحَيه، وصاحْ، فهجمَ الثعلبُ عليهِ، وأمْسكهُ بفمهِ وجرى.

شعرتْ كِلابُ القرْيةِ بالثَّعلبِ، فهجمتْ عليهِ وجرتْ وراءَهُ، فقالَ الدِّيكُ للثعلبْ: إذا أردتَ أَنْ تتخلصَ منْ هذهِ الكلاب، فقل لها: إنَّ هذا الدِّيك ليسَ من هذهِ القريةِ، ولكنَّهُ منْ قريةٍ أُخْرى، ولمـــاَّ فتحَ الثعلبُ فَمَهُ ليتكلَّمَ فسَقطَ الدِّيكُ، وأَسْرعَ يجْري حتَّى اخْتبأَ في مكانٍ آمِنْ.

(النَّص القرائي الثاني)

(خاص بالمعلم)

اتفقَ حمارٌ وثعلبٌ على أن يشتركا معاً في البحثِ عن الماء والطعام، وفي أثناءِ سيرهما ذات يوم في الغابة قابلهما أسدٌ فخافا منهُ خوفاً شديداً، ولكن الثعلب ظن أنه وجدَ طريْقةً إلى النجاةِ وحده من الأسد، فتقدَّمَ إلى الأسدِ بشجاعةٍ وألقى عليه التحية، وهمس في أُذنهِ قائلا:

سوف أُساعدكَ يا ملك الغابة على الإمساكِ بالحمارِ دُونَ أن تُتْعبَ نفْسَكَ في مُطاردتهِ إن تتركني وشأني.

وافقَ الأسد على ذلك، وعادَ الثعلبُ مُبتسماً إلى الحمارِ، وقادهُ إلى حفرةٍ مُغطاةٍ بأوراقِ الشجرِ والقشِّ أعدها بعضُ الصيادين لصيدِ الوحوشِ فوقع فيها الحمار المسكين.

وحين اطمأنَّ الأسدُ إلى أنَّ الحمارَ قد وقع في الحفرةِ، وليس بإمكانه الخروج منها، ابتسم واستدار إلى الثعلبِ ووثبَ عليه وأكلهُ بسرعةٍ لصغرِ حجمه، ثم ذهب إلى الحمارِ لكي يأكلَهُ على مهل.

(النَّص القرائي الثالث)

(خاص بالمعلم)

وقفَ ذاتَ يومٍ نعمانٌ وهو رجلٌ فقير أمامَ مطعمٍ تفوحُ منه رائحةُ الشِّواءْ، وكان الفقيُر نعمانُ جائعاً، فاشترى رغيفاً وجلسَ يأكلُ بالقرب من المطعم، وفجأةً خرجَ مسعودُ صاحبُ المطعمِ وقال لنعمانْ : لماذا تأكل رغيفكَ على رائحةِ شِوائي ؟ فهات ثمنَ الرائَّحةْ.

دُهشَ نعمانُ من صاحبِ المطعمِ وقال لهْ : هل للرائحةِ ثمن؟ فقال صاحبُ المَطْعمْ: نعم لها ثمن. وتصادفَ في ذلك الوقت أن مرَّ شيخٌ عجوزٌ أمامَ المطعمِ، فشهِدَ ما حدث، فسأل عن سببِ اختلاف الفقير نعمان مع صاحبِ المطعم.

وعندما عرفَ الشيخُ العجوزُ السببَ أخرجَ من جيبهِ بعضَ النقودِ المعدنيةِ ثم أسقطها عدةَ مراتٍ فوقَ الأرضِ، ثم التفتَ إلى نعمان وصاحبِ المطعمِ وقال لهما: هل سمعتما رنينَ النقود ؟ قال صاحبُ المطعم: نعم، فقال الشيخُ العجوز: هذا الرنيُن الذي سمعتهُ هو ثمنُ رائحةِ الشِّواء.

جامعة دمشق

كلية التربية – قسم التربية الخاصة

مُلحق رقم (٥)

اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات للنصوص المقروءة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي

إعداد

منصور عبد الله صيَّاح

إشراف

الدكتور نبيل علي سليمان
جامعة دمشق

الدكتور محمد عبد الرزاق هويدي
جامعة الخليج العربي

أكتوبر ٢٠٠٥م

مملكة البحرين

اختبار تقدير تحديد مستوى معالجة المعلومات في النصوص المقروءة
لتلاميذ الصف السادس الابتدائي

الهدف من الاختبار:

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة:

يهدف هذا الاختبار إلى تعرف مستوى معالجتك للمعلومات في النصوص المقروءة، وفقاً لمستويات المعالجة التالية: المستوى السطحي، المستوى المتوسط، المستوى العميق.

تعليمات الاختبار: سوف تُعرض عليك نصوص قرائية ثلاثة، فاقرأها قراءة صامتة، ثم أجب عن أسئلتها باتباع التعليمات التالية:

- لا يزيد الزمن المخصص لقراءة النصوص القرائية والإجابة عن أسئلتها عن ٥٠ دقيقة.
- لا تبدأ بالإجابة قبل إشارة البدء.
- قبل الإجابة، اقرأ السؤال وتفهمه فهماً جيداً.
- لا تتسرع في الإجابة عن الأسئلة.
- أجب عن الأسئلة في المكان المخصص لكل منها.
- هذا الاختبار لا علاقة له بالنجاح أو الرسوب، فأجب باطمئنان.

(البيانات الأساسية للتلميذ)

اسم التلميذ	: ____________	**المدرسة**	: ____________	**الصف**	: ____________
الجنسية	: ____________	**تاريخ الميلاد**	: ____________	**تاريخ التطبيق**	: ____________

خاص بالفاحص فقط

النص القرائي	**درجة التلميذ في الأسئلة التالية (الدرجة الكلية ٤٨ درجة)**						**المجموع**
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	**السادس**	
الأول							

الثاني							
الثالث							
المجموع							

(النَّص القرائي الأوَّل)

عاشَ في قديمِ الزَّمانِ تاجرٌ أمينٌ، يتَّقي الله ويخافُهُ، وكانَ كثيرُ التِّرحالِ والتَّنقُّل بينَ المُدُنِ والقُرى سَعْياً في رِزقِهِ وتجارتِه. وبعْدَ أَنْ كبُرَ في السِّنِّ، وضعُفتْ صِحَّتُه، وقَلَّ نظَرُهُ، فكَّرَ في الاسْتِقرارِ في بلْدتِهِ التِّي عاشَ فيها، فاشتَرى داراً واسِعةً تلِيقُ بهِ وبمكانَتِهِ الاجتماعِيةْ.

وبعدَ أيَّامٍ منْ شِرائِهِ الدَّارَ الجديدةِ، فكَّرَ في توسعتِها منْ الدَّاخلِ، فهَدَمَ أَحَدَ الحوائِطِ بها للحُصولِ على مساحةٍ أَكْبرْ. وبينَما هُوَ يفْعلُ ذلِكَ رأى جَرَّةً ممْلُوءةً بالذَّهبِ قدْ وُضِعتْ في الحائطِ الذِّي يقُومُ بهدِمهِ. فصاحَ التَّاجِرُ: لابُدَّ أَنْ أُعِيدهُ إلى صاحِبهِ، فهُوَ أَولى بهِ، وليسَ لي حقٌّ فيهْ.

وحَملَ التَّاجِرُ الأمينُ جرَّةَ الذَّهبِ إلى الرَّجُلِ الذِّي اشْتَرى منهُ الدَّارَ، قائلاً لَهْ: خُذْ هذهِ الجرَّةَ، لقدْ وجدتُها في الدَّارِ التِّي اشتَريتُها منكَ أَثْناءَ هَدْمِ أَحَدِ حوائِطِها. فقالَ الرَّجلُ: هذهِ ليْستْ مُلْكي، بلْ مُلْكُكَ أنْت، فقدْ بِعْتُكَ الدَّارَ وما فِيْها.

واخْتلفَ الرَّجُلانِ حولَ أَمْرِ جرَّةِ الذَّهبِ، وكُلٌّ منهُما يرْفُضُ أَخْذَها باعْتبارِها ليْستْ مُلْكهْ، واتَّفَقا على أَنْ يتَحاكَما، ويرْفَعا أَمْرَهُما إلى قاضِي المدينةِ، ولـمَّا استمعَ القاضِي إلى قوْليْهِما قالَ: لَـمْ أَرَ رَجُلينِ أَمِيْنين مثْلَكُما. وسَألَ القاضِي الرَّجُلينْ: أَلدَيْكُما أَبْناءْ؟ فأَجابَ التَّاجرُ الأَمِيْن: نعَمْ لَدَيَّ بِنْتٌ. وقالَ الرَّجلُ الآخَرُ: وأَنا لَدَيَّ ولَدْ. فقالَ القاضِي: يتزَوَّجُ الولَدُ من البِنْتِ، ويُصرْفُ الذَّهبُ عليهِما. فاسْتَصْوبَ الرَّجُلانِ حُكْمَ القاضِي، واسْتحْسَنا رَأْيَهْ، ووافَقا على زَواجِ ابْنَيْهِما.

بعد قراءتك النص السابق، أجب عن الأسئلة التالية:

ضع دائرة ○ حول الإجابة الصحيحة فيما يلي:

١- بعدما كبُر التاجر في سنِهِ، وضعُفتْ قُواه قرَّرَ:

أ- الانتقال إلى قرية أخرى مجاورة.

ب- تزويج ابنه من إحدى بنات قريته

ت- **الاستقرار في بلدته التي عاش فيها**

ث- ترك عمله والخلود إلى الراحة.

٢- بعدما رأى التاجر جرة الذهب في منـــزله، قرَّر أن:

أ- يُهديها لفقراء قريته.

ب- يُرجعها إلى صاحِبها.

ت- **يُنفقها على أبنائه.**

ث- يُسلِّمُها إلى قاضي المدينة.

٣- اختر العنوان الأنسب للقصة من العناوين التالية:

أ- الذهب المفقود.

ب- التاجر المخلص

ت- **قاضي المدينة.**

ث- الأمانة.

٤- ماذا تستنتج من القصة السابقة؟

أ- الأمانة تُكسب صاحبها حُبَّ الناس واحترامهم.

ب عدم أخذ الإنسان شيئاً ليس من حقه.

ت **استقرار الإنسان في قريته عندما يكبر.**

ث شراء الإنسان داراً تليق بمكانته الاجتماعية.

٥- علل لماذا استحسن الرجلان حكم القاضي ؟

٦- لو كان أحد الرجلين ليس لديه أبناء للزواج، فماذا تقترح أن يكون الحل ؟

درجة النص الأول	

(النص القرائي الثاني)

كانَ رجلٌ كبير السن يملكُ ثروةً عظيمةً، فذات يومٍ جمع أولادهُ الثَّلاثة، وقسم بينهم ثروَتهُ الكبيرة إلا جوهرةً ثمينةً، فقال لهم: "إني سأعطي هذه الجوهرةَ لمن يعمل منكم عملاً عظيماً، وبعد مُدةٍ جاء الأولُ وقال لأبيه: إنَّ رجلاً لا أعرفه قد أعطاني أموالَهُ لأحفَظَها لهُ أمانةً عندي حتى يَطلبُها، ولم يأخُذ عليَّ صكّاً بذلك، وكانَ في استطاعتي أن آخُذ الأموالَ لنفسي ولا أردَّها، ولكنَّني ردَدتُها إليه حينَ طَلَبها منَّي، فقال له أبوه: " إنَّ هذا العَمَل لم يخرُج عن كونه أمانةً واجبةً على كُلِّ إنسان"

وجاءَ الثاني فقال: إنِّي كُنتُ سائراً بجانبِ النَّهر، فرأيت طِفلاً قد سقَطَ في الماءِ وأُمُّهُ تَصيحُ، فخلعتُ ثيابي وألقيتُ بنفسي في النَّهر، مُخاطراً بحياتي، وأنقذتُ الطفلَ ورددتُهُ إلى أمِّهِ. فقال له أبوه: إنَّ عمَلكَ هذا لم يخرُج عن كونه عملاً واجباً عليك".

ثم جاء الثَّالثُ وقال: " إنِّي وجدتُ عدواً لي نائماً على شاطئ البحر، ولو أنَّني دفعتهُ بيدي دفعةً صغيرةً لسقَطَ في الماء وغَرِق، ولكنِّي أشفقتُ عليه، وأيقظتهُ ونقلتُهُ إلى مكانٍ آخر.

عندَ ذلكَ أقبلَ الرجلُ على ولدهِ هذا وضمَّهَ إلى صدرهِ قائلا:" إنَّك أنتَ الذي تَستحقُ الجوهرةَ، فعمَلُك هذا عملٌ شريفٌ لأنَّك عفوتَ عن عدُوِّك عند قُدرتِكَ على القَضاءِ على حياتِهِ، فالعفوُ عند المقدِرةِ صفةٌ لا يتحلى بها إلا كرماءُ الرجال.

بعد قراءتك النص السابق، أجب عن الأسئلة التالية:

ضع دائرة ○ حول الإجابة الصحيحة فيما يلي:

١- ما ذا فعل الرجل الكبير في السن عندما جمع أولاده ؟

أ- أعطى الجوهرة الثمينة لابنه الثالث.

ب- وزع عليهم ثروته إلا جوهرة ثمينة.

ت- **طلب منهم إنقاذ طفل سقط في الماء.**

ث- وعدهم بأن يُهديهم الجوهرة مُستقبلاً.

٢- قال الأب لابنه الثاني: إن عملك هذا:

أ- يُعد أمانة واجبة على كل إنسان.

ب- لم يخرج عن كونه عملاً واجباً عليك.

ت- **عفو عند المقدرة.**

ث- عظيم وتستحق عليه المكافأة.

٣- اختر أكثر العناوين مناسبة للقصة.

أ- الرجل الحكيم.

ب- صراع الإخوان الثلاثة.

ت- **الابن الذكي.**

ث- العفو عند المقدرة.

٤- ماذا تستنتج من القصة السابقة؟

أ- صراع الأبناء من أجل الثروة.

ب- عدالة الأب في توزيع ثروته على أبنائه الثلاثة.

ت- **محاولة الأب الاطمئنان على مستقبل ابنه الأصغر.**

ث- حكمة الأب في زرع الأخلاق النبيلة لدى أبنائه.

٥- لو كنت مكان الأب ماذا ستفعل لأبنائك عندما تكبر؟

٦- لو كنت الابن الرابع ما العمل الذي ستقدمه لتستحق الجوهرة؟

درجة النص الثاني	

(النَّص القرائي الثالث)

السَّلاحفُ من الزَّواحفِ المحظُوظةِ، فالإنسانُ لا يشعُرُ تجاهَها بأيِّ نفورٍ، ولا يكرَهُها كما يحصلُ بالنِّسبةِ إلى الأفاعي والتَّماسيح. والسُّلحفاةُ حيوانٌ طريفٌ، يحملُ دُرعَهُ على ظهرِهِ، ولهُ رأسٌ صغير وفكَّان معقُوفان من دُونِ أسنانٍ، وقوائمَ صغيرة وقويِّة مزودة غالباً ببراثنَ طويلة.

السَّلاحفُ الأرضيةُ بطيئةُ الحركةِ، أمَّا السلاحفُ المائيةُ فتنتقلُ في الماءِ بسرعةٍ كبيرةٍ. والسلاحفُ إجمالاً وديعةٌ، وحدَها السلحفاةُ الشرسةُ قد تعض بفكيها المعقوفين القويين.

إن سلاحفَ الأرضِ عاشبةٌ وسلاحفَ المياهِ العذبة لاحمةٌ، أما السلاحف البحرية فهي عاشبةٌ ولاحمةٌ في آنٍ معا. وكلها قادرةٌ على الصيام لفتراتٍ طويلة.

إن معظمَ السلاحفِ البحرية تجتازُ آلاف الكيلومترات عبرَ المحيطاتِ والبحار لتعودَ وتبيضَ على اليابسة. وأعجبُ مافي الأمرِ أنها تعودُ سنويا إلى الموضعِ ذاته لتضعَ بيوضها حيثُ وضعتها في السنة السابقة وحيثُ ولدت هي بالذات. تُحدثُ السلحفاةُ الأمُ حفرةً في الرملِ بعيدةً عن الشاطئ، لتظلَ البيوضُ في مأمنٍ من الماءِ لتضعَ بيوضها في الحفرة، ثم تردمُها وتعودُ إلى البحر.

حين تولدُ السلاحفُ الصغيرة تخرجُ من ثقبها وتتجه مباشرة إلى الماء. تلاقي السلحفاةُ المولودةُ حديثاً بعضَ الصعوبةِ في السيرِ على الأرض، لأنها غيرُ مزودةٍ بقوائمَ حقيقيةٍ بل بزعانف. لكنها ما إن تصلَ إلى الماء حتى تغوصَ فيه وتبدأ بالسباحة. تنتشرُ السلاحفُ في مختلفِ أنحاءِ العالم، وُتعتبر من أطولِ الحيوانات عمراً. إلا أن بعضَ أنواعها معرضٌ لخطرٍ كبيرٍ؛ فالإنسانُ يصطادها من أجلِ لحمها وجلدها وقوقعتها. كما يهوى بعضُ الناسِ جمعَ بيضها وبعضهم يقتلونها ويحنطونها لبيعها للراغبين.

بعد قراءتك النص السابق، أجب عن الأسئلة التالية:

ضع دائرة ○ حول الإجابة الصحيحة فيما يلي:

١- تتجه السلاحف الصغيرة حين تولد باتجاه:

أ- الماء

ب- أمها

ت- **الرمال**

ث- الحشائش

٢- السلاحف القادرة على الصيام لفترات طويلة هي:

أ- سلاحف المياه العذبة

ب- كل السلاحف

ت- **السلاحف الأرضية.**

ث- السلاحف البحرية.

٣- ضع عنواناً مناسباً للنص.

أ- السلاحف الأرضية.

ب- السلاحف اللاحمة.

ت- **السلاحف العاشبة.**

ث- السلاحف.

٤- وما يُثير الدهشة في حياة السلاحف أنها:

أ- تضع بيوضها في مأمن من الماء.

ب- تتعرف صغارها بعدما يفقس بيضها.

ت- **تضع بيوضها في الحفرة، ثم تردمها وتعود إلى البحر.**

ث- تتعرف مكان ولادتها السابقة عندما تريد أن تلد ثانية.

٥- بعد أن قرأت النص السابق هل أعجبت بمجتمع السلاحف ؟ ولماذا ؟

٦- تضع السلحفاة الأم بيوضها في الحفرة، علام يدل هذا التصرف ؟

درجة النص الثالث	

جامعة دمشق

كلية التربية – قسم التربية الخاصة

مُلحق رقم (٦)

اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات في النصوص المسموعة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي

إعداد

منصور عبد الله صيَّاح

إشراف

الدكتور نبيل علي سليمان
جامعة دمشق

الدكتور محمد عبد الرزاق هويدي
جامعة الخليج العربي

أكتوبر ٢٠٠٥م

مملكة البحرين

اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات في النصوص المسموعة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي

الهدف من الاختبار:

عزيزي التلميذ، عزيزتي التلميذة:

يهدف هذا الاختبار إلى تعرف مستوى معالجتك للمعلومات في النصوص المسموعة، وفقاً لمستويات المعالجة التالية: المستوى السطحي، المستوى المتوسط، المستوى العميق.

تعليمات الاختبار: سوف تُقرأ عليك ثلاثة نصوص، فاستمع إليهما جيداً، ثم أجب عن أسئلتها باتباع التعليمات التالية:

- لا يزيد الزمن المخصص لقراءة النصوص القرائية والإجابة عن أسئلتها عن ٥٠ دقيقة.
- لا تبدأ بالإجابة قبل إشارة البدء.
- قبل الإجابة، اقرأ السؤال وتفهمه فهماً جيداً.
- لا تتسرع في الإجابة عن الأسئلة.
- أجب عن الأسئلة في المكان المخصص لكل منها.
- هذا الاختبار لا علاقة له بالنجاح أو الرسوب، فأجب باطمئنان.

(البيانات الأساسية للتلميذ)

اسم التلميذ :	______	**المدرسة** :	______	**الصف** :	______
الجنسية :	______	**تاريخ الميلاد** :	______	**تاريخ التطبيق** :	______

خاص بالفاحص فقط

النص القرائي	**درجة التلميذ في الأسئلة التالية (الدرجة الكلية ٤٨ درجة)**						**المجموع**
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	**السادس**	
الأول							

							الثاني
							الثالث
							المجموع

(النص القرائي الأوَّل) خاص بالمعلم

كانتْ تعيشُ في غابةٍ صغيرةٍ جماعةٌ من العصافيرِ ودُبٌ وعَددٌ من الأرانبِ، وكانُوا لا يفْتَرِقُون إلاَّ عِندَ البحْثِ عنْ طعامِهِمْ في الصبَّاحْ.

ذاتَ ليلةٍ قالَ الدُّبُ: لماذا لا يَكونُ لنا بيْتٌ يضمُّنا جميعاً ؟ فوافقَ البعضُ على فِكرَتِهِ وعارَضَها البعضُ الآخرُ، وعرَضَ الاقْتِراحَ للتَّصْويتِ، فحصلَ على أَغْلبيِّةِ الأصواتِ. فــقالَ الدُّبُ: (فلْنضَع الآنَ خِطَّةً لِبناءِ البيْتْ).

وبعدَ أنْ وَزَّعَ عليهِم العَملَ بدأَتْ العصافيُر تَحْفُر الأساسَ، والأرانبُ تبْني الجِدْرانْ، وبدأَ الدُّبُ يَحْمِلُ القَشَّ والعِيدانَ لبِناءِ السَّقفِ، ولمَّا صَعدَ على الجدرانِ لَمْ تتحمَّل جِسْمهُ الثَّقيلُ فسقَطتْ، ووقَعَ على الأرضْ.

جلسَ الجميعُ في حُزْ نٍ، فمرَّتْ بهمْ سُلحفاة وسَألَتْهُمْ عن سبَبِ حُزنِهمْ فأخبرُوها بما جَرَى لهمْ. فَكَّرتْ السُّلحفاةُ قليلا ثمَّ قالتْ: (أنا جائِعةْ) فأحْضرَت الأرانبُ جزراً، والعصافيرُ قمْحاً وذُرة، أمَّا الدُّبُّ فأحْضرَ قُرْصاً من العسَلْ.

قدَّمتْ السُّلحفاةُ جَزراً لأحدِ العصافيْرْ، ونثَرتْ القَمحَ أمامَ الدُّبِّ، ثُمَّ قالتْ: فلْتأكُلوا مَعي. دُهِشَ الجميعُ، وقالَ الدُّبُ: القمحُ هو طعامُ العصافيرْ، وقالتْ العصافيرُ: والجزرُ طعامُ الأرانِبْ. ابتَسَمتْ السُّلحفاةُ وقالتْ: إنَّكُمْ تعرِفونَ الطَّعامَ المناسِبَ لكُلِّ منكُمْ، فلماذا تْجهَلونَ العملَ المُناسبَ لكُمْ ؟ صمتَتْ السُّلحفاةُ قليلا ثُمَّ قالتْ: الأرانبُ تحَفرُ الأساسَ، والدُّبُّ يبني الجدرانَ، أمَّا العصافيرُ فتسقفُ البيتْ. وفي اليومِ التَّالي بدأ كُلُّ واحدٍ عَمَلَهْ، حتَّى أتمُّوا بِناءَ البيْتِ فجَلسُوا حوْلهُ وهُمْ يُغنُّونَ ويرْقُصُونْ.

بعد استماعك للنص السابق، أجب عن الأسئلة التالية:

ضع دائرة ○ حول الإجابة الصحيحة فيما يلي:

١- ما الاقتراح الذي قدمه الدب لرفاقه؟

أ- أن يكون لهم بيت يضمهم جميعاً.

ب- أن يتعاونوا في البحث عن طعامهم.

ت- **أن يقتسموا الأعمال المنزلية بينهم.**

ث- أن لا يفترقوا إلا عند البحث عن طعامهم.

٢- جلس الدب والعصافير والأرانب في حزن لأنهم:

أ- لا يملكون بيتاً يضمهم جميعاً.

ب- فشلوا في بناء بيت لهم.

ت- **عارض البعض بناء البيت**

ث- وزعوا العمل بينهم بشكل لا يتناسب وكل منهم.

٣- اختر عنواناً مناسباً للنص.

أ- السلحفاة والأرانب.

ب- السلحفاة المتعاونة.

ت- **السلحفاة الجائعة.**

ث- السلحفاة الحكيمة.

٤- ما الذي تستـــنتجه من القصة السابقة ؟

أ- التعاون يحقق النجاح.

ب- التفكير السليم يقود إلى النجاح.

ت- **الحياة كفاح ونشاط.**

ث- التشاور قبل العمل.

٥- لماذا دُهشت الحيوانات من تصرُّف السلحفاة بعدما وزعت على كل واحد منهم طعامه؟

٦- ما رأيك في تصرف السلحفاة ؟ ولماذا ؟

درجة النص الأول	

(النص القرائي الثاني)

حكم أحدُ الملوك على رجل بالقتل لتجاوزه أمره، فقال الرجل: أصلح الله حال الملك، إنَّ لي صبية جياعاً، فإن أذنت لي أن أُوصل إليهم هذا القوت، وأُوصي بهم أهل المروءة من الحي، عُدت إليك لتنفذ أمرك.

فأجابه الملك: لا أسمح لك بذلك إلا إذا أتيت برجل يضمنك، فإن لم تعد في الوقت المحدد قُتل بدلك. سمع الحاضرون كلام الملك، فسكتوا، وبعد لحظات خرج من بينهم رجل، وقال: أنا أضمنه أيها الملك.

ذهب الرجل إلى بيته مُسرعاً، ولما قرُب الوقتُ المحدد، نادى الملك إلى الناس قائلا: لقد قرُب الوقت لتنفيذ الأمر ، فليتأهب الضامن للقتل.

خرج الضامن ليستعد للقتل، وإذا به يرى من بعيد شبح رجل قد لاح مُقبلا. فقال للملك: أصلح الله الملك. هذا شخص يُقبل علينا مُسرعاً، أرجو أن يكون الرجل الذي ضمنته.

وبينما هم كذلك إذا بالرجل يُقبل عليهم متعباً من شدة الجري، وعندما سأله الملك عن سبب سرعته هذه قال: خشيت أن يقضى الأمر قبل وصولي.

أطرق الملك برهة وقد ظهرت عليه شدة التأثر ثم رفع رأسه، وقال: لله رجال ! أما أنت فقد بلغت قمة الوفاء، فاشهدوا أيها الحاضرون أني قد عفوت عنه، وأما أنت أيها الكريم فقد بلغت قمة السماحة، واستحققت الجزاء.

بعد استماعك القصة السابقة، أجب عن الأسئلة التالية:

ضع دائرة ○ حول الإجابة الصحيحة مما يلي:

١- استجاب الملك لمطلب الرجل على أن:

أ- يُعطي الملك مبلغاً من المال.

ب- أن يأتي له برجل يضمنه.

ت- **أن يحبس ابنه بدلا منه.**

ث- أن يؤجل تنفيذ الحكم

٢- أقبل الرجل المحكوم عليه بالقتل مُتعباً من شدة الجري خوفاً من:

أ- أن يُعذبه الملك قبل قتله.

ب- ينـــتقم الملك من عياله.

ت- **أن ينفذ الملكُ الأمرَ قبل وصوله.**

ث- أن يتعقبه حراس الملك.

٣- أصف الرجل الضامن بالرَّجُلِ...

أ- الكريم بنفسه.

ب- الحليم بلطفه.

ت- **العظيم بتضحيته.**

ث- الوفي بعهده.

٤- اختر عنواناً مناسباً للقصة

أ- قمة الوفاء.

ب- قمة العدل

ت- **عدالة حاكم.**

ث- عدالة المجتمع

٥- هل تتفق مع ما أقدم عليه الرجل الضامن ؟ ولماذا ؟

٦- لو كنت مكان الرجل المحكوم عليه بالقتل هل ستعود مرة أخرى للملك ؟ ولماذا؟

درجة النص الثاني	

(النص القرائي الثالث)

يعيش النحل في مجتمع يبلغ عدد أفراده عشرة آلاف نحلة على أقل تقدير، وقد تضم الخلية من ثمانية آلاف إلى مائة ألف نحلة أحياناً. مجتمع النحل ثلاث فئات: الملكة الأم، وهي أم لأفراد المستعمرة كلها، وهي تمتاز عن غيرها بحجمها وبطنها الضخم. والملكة وحدها تضع البيوض، ويبلغ مجموع ما تضعه في اليوم الواحد نحو ألف وخمسمائة بيضة.

اليعاسيب وهي ذكور عاطلة عن العمل يبلغ طول الواحد منها أقل من سنتمترين، واليعسوب أقصر قامة، وأكثر سمنة من النحلة العاملة. ويوجد عادة عدد قليل منها في الخلية

العاملات المتخصصات، وتحمل في طرف بطنها إبرة مؤذية تتصل بغدة سامة. تقوم العاملات بمهمات عديدة منها بناء النخاريب وتنظيفها، وتأمين الغذاء لليرقات فضلا عن حراسة الخلية وتهويتها. وابتداء من اليوم الحادي والعشرين وحتى موتها تصبح النحلة العاملة ممونة فتبحث في الأزهار عن الرحيق والشهد، كما تجني عصير البراعم، وتجمع الماء. أما الشهد الذي تمتصه في أثناء تنقلها من زهرة إلى أخرى، فلا ينتقل إلى معدتها، وإنما إلى جيب خاص، حيث يتحول إلى عسل. عند شعور النحلة بالجوع تحول نقطة عسل صغيرة من جيبها إلى معدتها. النحلة حشرة اجتماعية مفيدة للإنسان وللطبيعة، فلولا النحل لما كنا حصلنا على العسل اللذيذ المغذي الذي يحبه الصغار والكبار لطعمه الحلو المذاق وفوائده العديدة، ولما كانت بعض الأزهار أثمرت.

بعد استماعك للنص السابق، أجب عن الأسئلة التالية:

ضع دائرة O حول الإجابة الصحيحة فيما يلي:

١- الملكة الأم، وهي أم لأفراد المستعمرة كلها، تمتاز عن غيرها:

أ- بطول قامتها.

ب- بقصر قامتها.

ت- **بحجمها وبطنها الضخم.**

ث- تحمل في طرف بطنها إبرة مؤذية تتصل بغدة سامة.

٢- كل ما يأتي من فئات النحل ما عدا واحدة هي:

أ- العاملات.

ب- اليعاسيب.

ت- **اليرقات**

ث- الملكة.

٣- اختر أكثر العناوين مناسبة للنص.

أ- مملكة النحل.

ب- العسل وفوائده الغذائية.

ت- **فوائد النحل للإنسان.**

ث- فئات النحل.

٤-جميع الأفكار التالية وردت في النص ما عدا واحدة هي:

أ- مجتمع النحل مجتمع منظم.

ب- من مهام اليعاسيب حراسة الخلية وتهويتها

ت- **صُنع العسل من مهام النحلة العاملة.**

ث- التزام كل فئة من فئات النحل بمهامها.

٥- ما الدروس المستفادة من مجتمع النحل ؟

٦- أي من فئات النحل المذكورة في النص السابق تُحب أن تكون مثلها ؟ ولماذا؟

درجة النص الثالث	

ملحق (٧)

استمارة الدرجة التقديرية في القراءة الجهرية والفهم القرائي

لتلاميذ الصفين الثالث والسادس الابتدائيين

الأستاذ الفاضل/ معلم اللغة العربية/ نظام الفصل .... الموقر.

تحية واحتراما وبعد،،،

يُجري الباحث دراسة أكاديمية بعنوان: الفروق في مستوى معالجة المعلومات بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين بالمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين. ولكــون تلاميــذكم بالصف ....قد اختيروا ضمن عينة هذه الدراسة، يُرجى التكرم بوضع درجة تقديريــة للتلاميذ التالية أسماؤهم في كل من القراءة الجهرية والفهم القرائي، علما بأن هذه الــدرجات ســتكون موضع السرية، ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. شاكرين لكم حسن تعاونكم الدائم.

الباحث

العدد	اسم التلميذ	درجته المقدرة في القراءة الجهرية (الدرجة الكلية ١٠ درجات)	درجته المقدرة في الفهم القرائي (الدرجة الكلية ١٠ درجات)
١			
٢			
٣			
٤			
٥			
٦			
٧			
٨			
٩			
١٠			
١١			
١٢			
١٣			

١٤

١٥

ملحق (٨)

نص الخطاب الموجه لإدارة التعليم الابتدائي

الأستاذة الفاضلة/ مديرة إدارة التعليم الابتدائي .... الموقرة.

تحية مباركة وبعد،،،

يُجري الباحث دراسة أكاديمية بجامعة دمشق، كلية التربية بعنوان: الفروق في مستوى معالجة المعلومات بين التلاميذ ذوي صعوبات الفهم القرائي والتلاميذ العاديين بالمرحلة الابتدائية في مملكة البحرين. ولكون عينة الدراسة المذكورة تتكون من تلاميذ المرحلة الابتدائية، يستميحكم الباحث عذرا بالموافقة على تطبيق أدوات دراسته بالمدارس المذكورة أدناه، علما بأن جميع البيانات الخاصة بالمدرسة وتلاميذها، لن يوظفها الباحث إلا لأغراض البحث العلمي. مع خالص شكري وتقديري لكم على حسن تعاونكم الدائم.

الباحث

مدارس البنين					
العدد	المدرسة	المحافظة	العدد	المدرسة	المحافظة
١	عمار بن ياسر	الوسطى	٦	سترة	الوسطى
٢	ابن النفيس	الوسطى	٧	المعامير	الوسطى
٣	جدحفص	الشمالية	٨	الرازي	الشمالية
٤	صلاح الدين	الجنوبية	٩	الإمام مالك	الجنوبية
٥	الخميس	العاصمة			

مدارس البنات					
١	سارة	الشمالية	٥	كرانة	الشمالية
٢	مدينة حمد	الشمالية	٦	البلاد القديم	العاصمة
٣	حفصة	الوسطى	٧	توبلي	الوسطى
٤	سافرة	الجنوبية	٨	سافرة	الجنوبية

ملحق (١١)
أسماء محكمي اختبار الفهم القرائي للصف الثالث الابتدائي

العدد	اسم المحكم	الوظيفة	جهة العمل
١	د. عبد الناصر عبد الوهاب أنيس	أستاذ صعوبات التعلم المشارك.	جامعة الخليج العربي
٢	د.حسن إبراهيم الناصر	أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك.	جامعة البحرين
٣	د. على إبراهيم إسماعيل	أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد.	جامعة البحرين
٤	د. أمينة شلبي	أستاذ علم النفس المساعد.	جامعة البحرين
٥	أ- حمزة السعيد	معيد بكلية التربية	جامعة دمشق
٦	أ. إيمان يوسف الوادي	أخصائية نظام معلم الفصل	إدارة التعليم الابتدائي
٧	أ. صفية عبد الحسين كاظم	معلمة أولى بنظام معلم الفصل	إدارة التعليم الابتدائي
٨	أ. مريم عبد الرحمن العبدي	أخصائية نظام معلم الفصل.	إدارة التعليم الابتدائي
٩	أ. فاطمة خليل الحداد	أخصائية نظام معلم الفصل.	إدارة التعليم الابتدائي
١٠	أ. نجاح عبد الحسين البقالي	معلمة أولى بنظام معلم الفصل.	إدارة التعليم الابتدائي
١١	أ- رباب عبد الحسين كاظم	معلمة أولى للغة العربية	إدارة التعليم الإعدادي والثانوي
١٢	أ. حميدة شملوه	أخصائية صعوبات التعلم	إدارة التعليم الابتدائي

ملحق (١٢)

أسماء محكمي اختبار الفهم القرائي للصف السادس الابتدائي

العدد	اسم المحكم	الوظيفة	جهة العمل
١-	د. عبد الناصر أنيس	أستاذ صعوبات التعلم المشارك.	جامعة الخليج العربي
٢-	د. حسن إبراهيم الناصر	أستاذ المناهج وطرق التدريس	جامعة البحرين
٣-	د. سعيد أحمد اليماني	أستاذ صعوبات التعلم المساعد	جامعة الخليج العربي
٤-	د. على إبراهيم إسماعيل	أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد.	جامعة البحرين
٥-	د أمينة شلبي	أستاذ علم النفس المساعد.	جامعة البحرين
٦-	أ- حمزة السعيد	معيد بكلية التربية	جامعة دمشق
٧-	أ.حسين مدن	أخصائي صعوبات التعلم	إدارة التعليم الابتدائي
٨-	أ. عبد الحسن عنتر	أخصائي صعوبات التعلم	إدارة التعليم الابتدائي
٩-	أ. حميدة شملوه	أخصائية صعوبات التعلم	إدارة التعليم الابتدائي
١٠-	أ. أمينة رضي فريخ	أخصائية نظام معلم الفصل	إدارة التعليم الابتدائي
١١-	أ. بهجة راشد هلال	أخصائية اللغة العربية.	إدارة التعليم الابتدائي
١٢-	أ. رباب عبد الحسين كاظم	معلمة أولى للغة العربية.	إدارة التعليم الإعدادي

ملحق (١٣)

أسماء محكمي اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات للنصوص المقروءة للصف الثالث الابتدائي

العدد	اسم المحكم	الوظيفة	جهة العمل
١	د. فتحي الزيات	أستاذ التربية الخاصة	جامعة الخليج العربي
٢	د. عبد الناصر أنيس	أستاذ صعوبات التعلم المشارك	جامعة الخليج العربي
٣	د. سعيد أحمد اليماني	أستاذ صعوبات التعلم المساعد	جامعة الخليج العربي

٤	د. بشيرة طعمة	أستاذ التفوق العقلي المشارك	جامعة الخليج العربي
٥	د. حسن الناصر	أستاذ المناهج وطرق التدريس	جامعة البحرين
العدد	**اسم المحكم**	**الوظيفة**	**جهة العمل**
٦	د. على إبراهيم إسماعيل	أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد	جامعة البحرين
٧	د. أمينة شلبي	أستاذ علم النفس المساعد	جامعة البحرين
٨	أ. حميدة شملوه	اختصاصية صعوبات التعلم	إدارة التعليم الابتدائي
٩	أ. رباب كاظم	المعلمة الأولى للغة العربية	إدارة التعليم الإعدادي
١٠	أ. أمينة رضي فريخ	أخصائية نظام معلم الفصل	إدارة التعليم الابتدائي
١١	أ. بهجة راشد هلال	أخصائية اللغة العربية.	إدارة التعليم الابتدائي
١٢	أ. نجاح البقالي	معلمة أولى بنظام معلم الفصل.	إدارة التعليم الابتدائي

ملحق (١٤)

أسماء محكمي اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات للنصوص المسموعة للصف الثالث الابتدائي

العدد	اسم المحكم	الوظيفة	جهة العمل
١-	د. فتحي مصطفى الزيات	أستاذ التربية الخاصة	جامعة الخليج العربي
٢-	د. عبد الناصر أنيس	أستاذ صعوبات التعلم المشارك	جامعة الخليج العربي
٣-	د. سعيد أحمد اليماني	أستاذ صعوبات التعلم المساعد	جامعة الخليج العربي
٤-	د. بشيرة طعمة	أستاذ التفوق العقلي المشارك	جامعة الخليج العربي
٥-	د. حسن الناصر	أستاذ المناهج وطرق التدريس	جامعة البحرين
٦-	د. على إبراهيم إسماعيل	أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد	جامعة البحرين
٧-	د. أمينة شلبي	أستاذ علم النفس المساعد	جامعة البحرين
٨-	أ. حميدة شملوه	اختصاصية صعوبات التعلم	إدارة التعليم الابتدائي
٩-	أ. لمياء محمد نصيب	اختصاصية صعوبات التعلم	إدارة التعليم الابتدائي
١٠-	أ. بهجة راشد هلال	اختصاصية اللغة العربية	إدارة التعليم الابتدائي

١١-	أ. فاطمة خليل الحداد	اختصاصية نظام معلم الفصل	إدارة التعليم الابتدائي
١٢-	أ. رباب كاظم	المعلمة الأولى للغة العربية	إدارة التعليم الإعدادي

ملحق (١٥)

أسماء محكمي اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات للنصوص المقروءة للصف السادس الابتدائي

العدد	اسم المحكم	الوظيفة	جهة العمل
١-	د. فتحي مصطفى الزيات	أستاذ التربية الخاصة	جامعة الخليج العربي
٢-	د. عبد الناصر أنيس	أستاذ صعوبات التعلم المشارك	جامعة الخليج العربي
٣-	د. سعيد أحمد اليماني	أستاذ صعوبات التعلم المساعد	جامعة الخليج العربي
٤-	د. بشيرة طعمة	أستاذ التفوق العقلي المشارك	جامعة الخليج العربي
٥-	د. حسن الناصر	أستاذ المناهج وطرق التدريس	جامعة البحرين
٦-	د. على إبراهيم إسماعيل	أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد	جامعة البحرين
٧-	د. أمينة شلبي	أستاذ علم النفس المساعد	جامعة البحرين
٨-	أ. مكي محمد جمعة	اختصاصي صعوبات التعلم	إدارة التعليم الابتدائي
٩-	أ. حميدة شملوه	اختصاصية صعوبات التعلم	إدارة التعليم الابتدائي
١٠-	أ. لمياء محمد نصيب	اختصاصية صعوبات التعلم	إدارة التعليم الابتدائي
١١-	أ. بهجة هلال راشد	اختصاصية اللغة العربية	إدارة التعليم الإعدادي
١٢-	أ. صفية عبد الحسين	معلمة أولى بنظام معلم الفصل	إدارة التعليم الابتدائي

ملحق (١٦)

أسماء محكمي اختبار تقدير مستوى معالجة المعلومات للنصوص المسموعة للصف السادس الابتدائي

العدد	اسم المحكم	الوظيفة	جهة العمل
١-	د. فتحي مصطفى الزيات	أستاذ التربية الخاصة	جامعة الخليج العربي

٢-	د. عبد الناصر أنيس	أستاذ صعوبات التعلم المشارك	جامعة الخليج العربي
٣-	د. سعيد أحمد اليماني	أستاذ صعوبات التعلم المساعد	جامعة الخليج العربي
٤-	د. بشيرة طعمة	أستاذ التفوق العقلي المشارك	جامعة الخليج العربي
٥-	د. حسن الناصر	أستاذ المناهج وطرق التدريس	جامعة البحرين

العدد	اسم المحكم	الوظيفة	جهة العمل
٦-	د. على إبراهيم إسماعيل	أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد	جامعة البحرين
٧-	د. أمينة شلبي	أستاذ علم النفس المساعد	جامعة البحرين
٨-	أ. حميدة شملوه	اختصاصية صعوبات التعلم	إدارة التعليم الابتدائي
٩-	أ. عبد النبي هلال	اختصاصي صعوبات التعلم	إدارة التعليم الابتدائي
١٠-	أ. حسين مدن	اختصاصي صعوبات التعلم	إدارة التعليم الابتدائي
١١-	أ. بهجة راشد هلال	اختصاصية اللغة العربية	إدارة التعليم الابتدائي
١٢-	أ. رباب كاظم	المعلمة الأولى للغة العربية	إدارة التعليم الإعدادي
١٣-	أ. إيمان الوادي	أخصائية نظام معلم الفصل.	إدارة التعليم الابتدائي
١٤-	أ. محمد يتيم	اختصاصي نظام معلم الفصل	إدارة التعليم الابتدائي

ملحق (١٧)
مفتاح الإجابات لاختبارات الدراسة

أولا: اختبار الفهم القرائي للصف الثالث الابتدائي

رقم النص		أرقام الأسئلة ١	٢	٣	٤	٥	٦
١	الإجابات الصحيحة	ث	ت	ت	٣–٢–١–٤	ت– ت– ب	تقدير المحكم
٢		ت	ث	ت	٣–٤–٢–١	ب– ث– ب	تقدير المحكم
٣		ا	ت	ب	١–٢–٣–٤	أ– أ – ب	تقدير المحكم

ثانيا: اختبار الفهم القرائي للصف السادس الابتدائي

رقم النص		أرقام الأسئلة ١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
١	الإجابات	ت	ث	أ	٢–٤–١–٣	ب– ت– أ	ج	تقدير المحكم	تقدير المحكم
٢		ث	ت	أ	٢–١–٣–٤	ب– ت– ب	ت	تقدير المحكم	تقدير المحكم
٣		ب	ث	أ	٣–١–٢–٤	ب– أ– ث	أ	تقدير المحكم	تقدير المحكم

ثالثا: اختبار تقدير مستوى المعالجة للنصوص المقروءة للصف الثالث الابتدائي

رقم النص		أرقام الاسئلة ١	٢	٣	٤	٥	٦
١	الإجابا	ب	ث	أ	ت	تقدير المحكم	تقدير المحكم

٢		ث	ث	ب	ب	تقدير المحكم	تقدير المحكم
٣		ت	أ	ب	ت	تقدير المحكم	تقدير المحكم

رابعا: اختبار تقدير مستوى المعالجة للنصوص المسموعة للصف الثالث الابتدائي

رقم النص		أرقام الأسئلة ١	٢	٣	٤	٥	٦
١	الإجابات الصحيحة	ث	أ	ت	ت	تقدير المحكم	تقدير المحكم
٢		أ	ت	ث	أ	تقدير المحكم	تقدير المحكم
٣		أ	ب	أ	أ	تقدير المحكم	تقدير المحكم

خامسا: اختبار تقدير مستوى المعالجة للنصوص المقروءة للصف السادس الابتدائي

رقم النص		أرقام الأسئلة ١	٢	٣	٤	٥	٦
١	الإجابات الصحيحة	ت	ب	ث	ب	تقدير المحكم	تقدير المحكم
٢		ب	ب	أ	ث	تقدير المحكم	تقدير المحكم
٣		أ	ب	ث	ث	تقدير المحكم	تقدير المحكم

سادسا: اختبار تقدير مستوى المعالجة للنصوص المسموعة للصف السادس الابتدائي

رقم النص		أرقام الأسئلة ١	٢	٣	٤	٥	٦
١	الإجابات الصحيحة	أ	ب	ث	ب	تقدير المحكم	تقدير المحكم
٢		ب	ت	ت	أ	تقدير المحكم	تقدير المحكم
٣		ت	ت	أ	ب	بتقدير المحكم	تقدير المحكم

Damascus University- College of Education
Special Education Department

Differences in the Level of Information Processing between the Pupils with Reading Comprehension Disabilities and the Normal Ones, in the Primary Stage in The Kingdom of Bahrain.

Doctorate's Thesis in Special Education
Specialization-Learning Diabilities

(Appendixes)

Prepared by
Mansoor Abdullah Hassan

Under supervision of

Nabeeel Ali Suleiman (Assistant Professor) Damascus University	Mohammed Howaidy (Assistant Professor) Arabian Gulf University

October 2005